

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS MUNICIPAIS SEGUNDO OS AGENTES IMPLEMENTADORES^{1, 2}

THE RIGHT TO EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITY: THE MANAGEMENT OF INCLUSIVE EDUCATION POLICY IN MUNICIPAL SCHOOLS ACCORDING TO THE IMPLEMENTING AGENTS

Flávia Pedrosa de CAMARGO³
Cynthia PAES DE CARVALHO⁴

RESUMO: Este trabalho investigou a implementação da política de educação inclusiva na Rede Municipal de Corumbá/Mato Grosso do Sul, por meio da atuação e das percepções dos agentes implementadores tanto no âmbito da Secretaria de Educação quanto da escola. Buscamos conhecer como as políticas educacionais voltadas aos alunos com deficiência são implementadas e as condições de atendimento a esses alunos na Rede Municipal. Como referencial teórico, utilizamos os estudos sobre Burocracia de Médio Escalão e Burocracia de Nível de Rua para entender as percepções e as interações entre os agentes. Os Estudos sobre a Deficiência (*Disability Studies*) ofereceram-nos importantes chaves de interpretação dos fenômenos por meio da perspectiva sociológica da deficiência, sobretudo o conceito de capacitismo. Inicialmente, realizamos um levantamento sobre as matrículas e as escolas a partir do Censo Escolar. Em seguida, foi aplicado um *survey* às equipes de gestão e aos professores de todas as escolas urbanas da Rede Municipal, sendo escolhidas três escolas para pesquisa qualitativa. Os resultados mostraram que os agentes implementadores, apesar de seus esforços para realização do trabalho, encontram dificuldades que interferem diretamente em sua atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Educação Inclusiva. Implementação. Burocracia de médio escalão. Burocracia de nível de rua. Capacitismo.

ABSTRACT: This work sought to investigate the implementation of a public policy for inclusive education in the Municipal Education Network of Corumbá/Mato Grosso do Sul, Brazil, through the actions and perceptions of the implementing agents, both within the Secretariat of Education and the school. We sought to learn how education policies aimed at students with disabilities are implemented and the conditions of assistance to these students in the Municipal Network. As theoretical framework, we used the studies on Middle-Level and Street-Level Bureaucracy to understand the perceptions and interactions among agents. Disability Studies provided us with important keys for interpreting phenomena through the sociological perspective of disability, especially the concept of Ableism. Initially, we conducted a survey on enrollment and schools from the School Census. Then, a survey was applied to the management teams and teachers of all urban schools of the Municipal Network, from which three schools were chosen for qualitative research. The results showed that the implementing agents, despite their efforts to carry out the work, found difficulties that interfere directly with their performance.

KEYWORDS: Policy of Inclusive Education. Implementing. Middle-level Bureaucracy. Street-level Bureaucracy. Ableism.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400006>

² Agradecimento especial à Prof. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS) pelas importantes contribuições no trabalho.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campus Corumbá. flavia.camargo@ifms.edu.br. Corumbá/Mato Grosso do Sul/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0491-0856>

⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Adjunta da mesma universidade. cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br. Rio de Janeiro/Rio de Janeiro/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6139-5806>



1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir da atuação dos agentes implementadores na Rede Municipal Corumbá no interior do estado do Mato Grosso do Sul. A perspectiva foi compreender de que forma as políticas da educação inclusiva são implementadas e executadas em uma rede municipal de ensino de um município considerado polo da política nacional de educação inclusiva; quais as condições de atendimento dos alunos com deficiência; a atuação dos agentes implementadores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade) e no contexto das unidades escolares.

Ao averiguarmos a situação de escolarização das pessoas com deficiência no município, verificamos que grande parte dos alunos se encontra retida nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O escasso progresso dos alunos configurou-se como problemática motivadora da pesquisa, voltando nossos olhares para os agentes implementadores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e das unidades escolares para investigar possíveis situações ligadas à atuação desses atores, que poderiam contribuir para essa realidade.

O texto foi organizado em cinco seções, iniciando pela explicitação da fase empírica e dos conceitos utilizados na pesquisa. Em seguida, apresentamos como a Educação Especial está configurada na Rede Municipal de Ensino. A terceira sessão traz os resultados da pesquisa sobre a implementação da política no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e a atuação dos coordenadores e diretores das unidades escolares investigadas. A quarta sessão apresenta os resultados encontrados no contexto das unidades escolares. Por fim, trazemos as considerações finais do trabalho em tela.

2 A PESQUISA EMPÍRICA E OS CONCEITOS UTILIZADOS NA ANÁLISE

A pesquisa foi realizada no município de Corumbá, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, com população estimada de 110.806 habitantes em 2018 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2018). O trabalho foi realizado em três etapas: inicialmente fizemos uma descrição do atendimento educacional no município, com ênfase naquele disponibilizado aos alunos com deficiência, com base nos dados do Censo Escolar 2016. Em seguida, foi aplicado um *survey*⁵ aos coordenadores, diretores e professores de todas as 16 escolas municipais urbanas. Em uma terceira etapa, foram selecionadas três unidades escolares para o aprofundamento do estudo por meio de observações e entrevistas⁶. Em paralelo aos dois últimos movimentos de coleta de dados, foram analisados documentos referentes à política no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

⁵ O *survey* utilizado na pesquisa foi elaborado no trabalho de doutoramento da professora Ana Cristina Prado de Oliveira (2015) em colaboração com o Grupo de Pesquisa Gestão Escolar e Qualidade na Educação (GESQ) da PUC-Rio, ao qual foram incorporadas questões relacionadas à formação e à experiência dos agentes no campo da Educação Especial, além de itens voltados às expectativas a respeito da formação dos alunos com deficiência para adequar o instrumento ao objeto da pesquisa em tela. O *Survey* GESQ-Corumbá 2017 foi aplicado no período de agosto a dezembro de 2017. Participaram da pesquisa 14 diretores, 96 professores e 24 membros das equipes de gestão (direção pedagógica e coordenação) de 16 escolas urbanas da Rede Municipal de Corumbá.

⁶ Foram entrevistados um total de 24 agentes: 5 professores regentes, 2 profissionais de apoio, 3 professores do atendimento educacional especializado, 4 coordenadores, 1 diretora pedagógica, 3 diretores administrativos e 6 profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

Os resultados foram organizados da seguinte forma: em nível macro, a partir das análises referentes aos agentes implementadores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade e o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil - CMADIJ), e, em nível micro, integração das análises das respostas do *survey* com as informações obtidas nas entrevistas e nas observações realizadas nas escolas.

A respeito das concepções sobre as pessoas com deficiência, destacamos o conceito de capacitismo⁷ que consiste na crença de que pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência. De uma maneira geral, parte-se da premissa de que pessoas com deficiência possuem um *status* de segunda classe, sendo consideradas inferiores por seus pares sem deficiência, gerando atitudes prejudiciais e comportamentos discriminatórios com base na deficiência, independentemente de sua origem (física, intelectual, sensorial). Para Campbell (2009), o capacitismo está incorporado *profunda e subliminarmente* dentro da cultura. É resultado do posicionamento hegemônico dos indivíduos considerados “normais” na sociedade que atribuem uma conotação negativa àqueles que não se enquadram nos padrões de normalidade estabelecidos socialmente.

No campo da discussão sobre a implementação de políticas públicas, Lotta (2014) afirma que existem duas razões centrais que dominam a controvérsia política nos serviços públicos: os debates sobre o escopo e foco dos serviços públicos que estão diretamente relacionados à função exercida por esses agentes; e o fato de que eles possuem grande impacto na vida das pessoas. O olhar voltado aos agentes implementadores que privilegiamos nesta pesquisa foi referenciado pelos conceitos de Burocracia de Médio Escalão (BME) e Burocracia de Nível de Rua (BNR) utilizados no campo da ciência política.

Os burocratas de médio escalão consistem nos “gerentes, dirigentes, supervisores e agentes encarregados de operacionalizar as estratégias definidas nos altos escalões da burocracia, porém, distanciados dos contextos concretos de implementação” (Pires, 2011 p. 3). Eles atuam no nível intermediário da política pública na interface entre o alto escalão e os agentes que atuam diretamente junto aos usuários de determinada política. Pires (2011) afirma que esses atores estão “espremidos” tanto do ponto de vista prático, devido à sua posição na estrutura organizacional e suas prerrogativas, quanto do ponto de vista teórico, entre as abordagens que focam o alto escalão e o chamado “nível de rua”. No presente trabalho, serão considerados BMEs os agentes implementadores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e os diretores e coordenadores das escolas⁸.

Já a Burocracia do Nível de Rua⁹ consiste no termo utilizado para descrever os agentes responsáveis pelo nível operacional das políticas públicas. Araújo Filho (2014) enfatiza que a teoria da burocracia do nível de rua traz como perspectiva central os dilemas individuais dos funcionários que trabalham diariamente com as políticas públicas, colocando-as em prá-

⁷ Palavra originária do Ableísmo - *Ableism*, derivado do verbo em inglês *able* – ser capaz de.

⁸ Vale ressaltar que tais agentes possuem características híbridas conforme definido por Mota (2018) que observa que esses atores possuem uma multiplicidade de funções, atuando ora como burocratas de médio escalão, ora como burocratas de nível de rua, a depender do público com quem interagem.

⁹ Ou *Street-Level Bureaucracy*, termo cunhado por Michael Lipsky (2010).

tica. Na pesquisa em tela, foram considerados BNRs os professores regentes, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e profissionais de apoio. Cabe assinalar que, assim como no caso dos BMEs, agentes que atuam como burocratas de nível de rua, a depender da situação e do público com o qual se relacionam, também podem assumir o papel de BME.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE CORUMBÁ/MS

A cidade de Corumbá tem acompanhado o contexto nacional das políticas públicas da Educação Especial, ofertando AEE nos anos seguintes à Constituição de 1988¹⁰. Importante ressaltar que, em 1994, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), por meio da elaboração do documento denominado *Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros*, recomenda que os municípios passem a se responsabilizar pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência. Padilha (2014) aponta que a criação do documento foi influenciada pelo Plano Decenal de Educação (1993-2003). A autora chama atenção para o fato de que não foram garantidas as condições necessárias para que isso acontecesse devido à ausência de metas, mecanismos de financiamento, programas de formação de recursos humanos, diretrizes para a adequação física, entre outros aspectos. A responsabilidade pela escolarização das pessoas com deficiência nos municípios brasileiros ocorre nesse contexto.

Em 2001, o Ministério da Educação lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Lobo (2011) afirma que, em Corumbá, o processo de inclusão foi respaldado nessas diretrizes por meio da previsão de um setor de Educação Especial para dar apoio à inclusão educacional de alunos com deficiência. Esse setor foi implantado em 2003 e recebeu o nome de Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante-Juvenil (CMADIJ). O CMADIJ tem como objetivo principal dar sustentação à política de Educação Inclusiva e garantir a oferta dos serviços de atendimento especializado na área da saúde e apoio pedagógico. O CMADIJ conta, inicialmente, com uma articulação entre educação, saúde e assistência social a partir da oferta de atendimentos por diversos profissionais, tais como: neurologista pediátrica, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, odontólogo, psicólogos e pedagogos. No mesmo ano, o município foi escolhido como município-polo¹¹ no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e, em 2005, recebeu a implantação de sua primeira sala de recurso multifuncional, antes da implantação do Programa em 2007 (Kassar, Rebelo, Rondon, & Rocha Filho, 2018).

O crescimento das ações de caráter municipal, sobretudo nacional, impulsionou a necessidade de formação continuada e de outras ações que contribuíssem com a expansão da oferta de Educação Especial na Rede Municipal. Rebelo (2012) aponta um crescimento de 22,22% nas matrículas na Rede Municipal entre os anos de 2007 e 2010, concentrada sobretudo na inserção

¹⁰ Seguindo as normativas impostas no artigo 208, parágrafo III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988) no contexto da municipalização da educação.

¹¹ Em Mato Grosso do Sul, além de Corumbá, foram escolhidos os municípios de Campo Grande, Coxim, Dourados e Paranaíba. O polo de Corumbá abrangia os municípios de Antônio João, Aquidauana, Bandeirantes, Bodoquena, Bela Vista, Bonito, Caracol, Douradina, Guia Lopes da Laguna, Ladário, Miranda, Ponta Porã e Porto Murtinho (Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006, 2003). O programa teve por objetivo a disseminação da política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoio à formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

dos alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a autora ressalta que não houve diminuição de matrículas na escola privada de caráter filantrópico do município durante o mesmo período. Esses resultados, entretanto, não têm configurado uma efetiva extensão da escolarização desse alunado, uma vez que a quantidade de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio continua muito reduzida se comparada ao número de matrículas nos anos iniciais, como observou Rebelo (2012) e conforme verificado no levantamento de dados do Censo Escolar 2016, que apontou que 51% dos alunos com deficiência na Rede Municipal frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2015, é lançado o atual Plano Municipal de Educação - PME (2015-2025)¹², que apresenta objetivos e metas específicas em diversas áreas do campo da educação. Kassari et al. (2018) reiteram que a comparação das estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) com o PME (2015) indica que, em geral, Corumbá procura adequar suas metas ao contexto local e suas características (escolas das águas, de fronteiras, populações indígenas e comunidades quilombolas). Contudo, os autores ressaltam que o município não adota a estratégia do PNE referente à “garantia da oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (Lei nº 13.005, 2014). A constância das matrículas na instituição privada e a não adoção dessa estratégia prevista no PNE podem ser indicativos da força da instituição privada de caráter assistencial na política local (Kassari et al., 2018).

Tal situação pode ser observada também na reestruturação que o CMADIJ sofre em 2013. A mudança mantém a vinculação do centro com a Secretaria Municipal de Educação e com a Secretaria Executiva de Saúde Pública; no entanto, os profissionais da área da saúde deixaram de realizar os atendimentos e os serviços, com exceção do atendimento odontológico. Os serviços educacionais bem como as profissionais da área da educação foram mantidos (Rodrigues, 2017). Em face dessa situação, destacamos a Portaria nº 1.027 SAS/MS de 2014, que implanta os Centros Especializados de Reabilitação (CER)¹³. Em Corumbá, a implantação do CER ocorreu no ano de 2015 em uma instituição privada de caráter assistencial, por meio de um Termo de Contratualização¹⁴ daquela instituição com a Prefeitura Municipal. A situação de Corumbá vai na direção do cenário nacional da Educação Especial, no qual se constata a presença constante de instituições especializadas privadas de caráter filantrópico (Kassari et al., 2018).

¹² Publicado por meio da Lei Municipal nº 2.484, de 26 de junho de 2015, em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE) (Lei Estadual nº 4.621/2014).

¹³ O CER é um espaço de atenção ambulatorial especializada em reabilitação que realiza diagnóstico, avaliação, orientação, estimulação precoce e atendimento especializado em reabilitação, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva, constituindo-se em referência para a rede de atenção à saúde no território (Manual de ambiência dos Centros Especializados em Reabilitação (CER) e das Oficinas Ortopédicas, 2017). Sua implantação faz parte do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites (2013) que foi iniciado com a implantação de 45 novos centros em todo o Brasil. O plano realiza ações de qualificação dos serviços e compõe a Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência (Portaria MS/GM nº 793, de 24 de abril de 2012) juntamente à Rede Sistema Único de Saúde (SUS) de urgência e emergência (Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limites, 2013).

¹⁴ A parceria garante o repasse financeiro para viabilizar e aprimorar o atendimento ambulatorial na atenção especializada à saúde, às pessoas com deficiência física e intelectual. A instituição especializada de caráter assistencial passou a receber mensalmente a importância de R\$140 mil reais para aplicação na atenção à saúde para pessoas com deficiência temporária ou permanente; progressiva, regressiva ou estável; intermitente ou contínua, no âmbito do SUS. O repasse é realizado pelo próprio município (Corumbá, 2015).

No ano de 2017, o município publicou a Resolução SEMED nº 082, que dispõe sobre a organização curricular da Educação Básica do Município para o ano de 2018. A resolução afirma que as escolas devem oportunizar a inclusão em sala comum, promovendo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, bem como serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. O atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais mantém-se como o principal programa voltado ao atendimento de alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal.

Importante ressaltar que as legislações de âmbito nacional que normatizam o AEE classificam-no como um atendimento *complementar* destinado ao aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No entanto, de acordo com a Instrução Normativa 01/2017/SME, o AEE apresenta amplos objetivos: *promover as condições para a inclusão dos alunos em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu desenvolvimento e a sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar acerca da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional* (Corumbá, 2017).

Já a respeito dos profissionais de apoio, o documento local apresenta orientações genéricas, como: *promover a permanência e o sucesso do aluno com deficiência na escola, efetivando os princípios da inclusão educacional* (Corumbá, 2017). Destacamos que essa responsabilidade não deveria estar vinculada à atuação de um único profissional, mas, sim, a todo o projeto político pedagógico da escola¹⁵. Portanto, os documentos apontam para um aumento das atribuições e das responsabilidades desses profissionais no âmbito municipal.

É nesse contexto que apresentamos a seguir os resultados da pesquisa, inicialmente focalizando os agentes implementadores que atuam no médio escalão e, em seguida, os agentes implementadores no contexto das escolas da Rede Municipal.

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CORUMBÁ: PERSPECTIVAS DOS AGENTES IMPLEMENTADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No âmbito da Secretaria Municipal foram entrevistadas duas supervisoras do Núcleo de Inclusão Escolar e Diversidade (uma que respondia pelo cargo em 2016¹⁶ e outra responsável pelo núcleo em 2018¹⁷), a coordenadora do CMADIJ e três assessoras técnicas¹⁸.

A Supervisora II, responsável pelo núcleo durante o período da pesquisa, afirma que possui atuação baseada no contato frequente e intenso com o contexto de trabalho das assessoras técnicas e dos demais agentes escolares (diretores, coordenadores, diretores, profissionais de apoio) o que,

¹⁵ A Nota Técnica nº 24/2013 do Ministério da Educação estabelece que o serviço do profissional de apoio deva ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante a fim de garantir a acessibilidade da comunicação e atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Tal legislação segue as diretrizes da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência que apregoa que não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, nem se responsabilizar pelo ensino do aluno. Sua atuação não deve substituir o professor regente, professor do AEE e nenhum outro profissional da escola, em nenhuma atividade ou responsabilidade.

¹⁶ A quem iremos nos referir como Supervisora I.

¹⁷ A quem iremos nos referir como Supervisora II.

¹⁸ Que nos referiremos como: Assessora técnica I, Assessora técnica II e Assessora técnica III, respectivamente.

segundo ela, favorece a identificação de algumas questões problemáticas. No entanto, em nenhum momento da entrevista, o fato de os alunos com deficiência não aprenderem a ler e não progredirem no processo de escolarização, por exemplo, foi considerado como algo problemático e passível de intervenção. Isso parece indicar a marca do capacitismo mesmo na instância de gestão da política. As dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência (como analfabetismo e retenção, por exemplo) não foram aspectos enfatizados em nenhuma das entrevistas no âmbito da Secretaria de Educação, apesar de constituírem-se como aspectos marcantes da educação das pessoas com deficiência. Martín (2017) afirma que os juízos de valor sobre as capacidades estão tão presentes e naturalizados na sociedade que seus efeitos excludentes acabam não sendo percebidos, nem questionados.

O acesso de alunos com deficiência na Educação Básica, além de possuir vinculação com o avanço na universalização da educação, também se relaciona com a implementação de políticas voltadas a essa população. Nesse sentido, o número de matrículas de pessoas com deficiência matriculadas na Rede Municipal pode estar relacionado aos resultados dessas políticas. O município de Corumbá apresenta uma realidade encontrada em outros contextos municipais brasileiros, que mostram também um aumento de matrículas de alunos com deficiência na escola regular, os quais ainda necessitam de um olhar cuidadoso quanto às parcerias com instituições especializadas. A Tabela 1 a seguir nos mostra as matrículas de alunos com deficiência em uma instituição privada de caráter filantrópico de Corumbá em comparação com a Rede Municipal no período de 2013 a 2018.

Dependência Administrativa	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Escola Especializada	160	176	167	147	133	124
Rede Municipal de Ensino	275	374	564	404	406	444

Tabela 1. Quantidade de matrículas na escola especializada de caráter filantrópico de 2013 a 2018. Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar de 2013 a 2018.

De 2013 a 2018, embora se observe um decréscimo de aproximadamente 30% nas matrículas na escola especializada, elas continuam ocorrendo. Já na Rede Municipal ocorre um aumento de 60% nas matrículas de pessoas com deficiência no mesmo período. No entanto, apesar do aumento das matrículas na Rede Municipal, ocorrem poucos avanços em relação às etapas de ensino posteriores. Os dados do Censo Escolar 2018 apontam que, de um total de 295 alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal, 178 frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme mostra a Tabela 2.

Dependência Administrativa	Creche	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental					Anos Finais do Ensino Fundamental				EJA Anos Iniciais	EJA Anos Finais
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
Municipal	9	12	12	49	47	38	32	33	15	12	9	15	12

Tabela 2. Matrículas de alunos com deficiência em 2018 na Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS.

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados do Censo Escolar 2018.

Outro fator abordado nas entrevistas na Secretaria Municipal de Educação diz respeito à descontinuidade político-administrativa da gestão municipal. No ano de 2018, ocorreram mudanças em praticamente toda a equipe da secretaria e, em um curto período de tempo (três anos), o núcleo contou com três supervisoras distintas. Além disso, durante a transição de governo após as eleições municipais de 2016, os novos membros da equipe foram informados de que se havia perdido o prazo para solicitar recursos advindos de emendas parlamentares¹⁹, o que impactou as ações do ano todo, de acordo com as entrevistadas. Estevam (2010) descreve essas mudanças advindas das transições de gestão como o momento que aparentemente “tudo vai mudar”. As atividades são interrompidas, independentemente de uma avaliação de sua eficácia. Parte-se do pressuposto de que, para que o novo possa se estabelecer, é preciso romper com o passado. Como assinala Nogueira (2006), não raramente essas situações de descontinuidade político-administrativa resultam em perda do conhecimento acumulado (ou memória institucional), reversão de avanços, descrenças ou desmotivação por parte dos envolvidos e provável desperdício de recursos públicos envolvidos.

Tal situação foi observada nas últimas três gestões da Prefeitura, reiterando aspectos de cultura institucional da gestão municipal, observados com frequência em outros municípios brasileiros. Analisando situações similares, Spink (1987) ressalta o paradoxo democrático: a continuidade administrativa, ao manter a continuidade dos serviços evita a esquizofrenia organizacional, garante o crescimento de uma classe tecnoburocrática, que possui poder devido ao seu conhecimento histórico das tentativas de operacionalizar a política pública pela força da continuidade. Por outro lado, segundo o autor, a descontinuidade garante que “o governo do dia” domine a máquina pública, em vez de ter que negociar com ela.

As assessoras técnicas do CMADIJ são responsáveis pelo acompanhamento do atendimento educacional dos alunos com deficiência da Rede Municipal de Ensino²⁰, incluindo a avaliação para possível encaminhamento ao AEE, o acompanhamento dos alunos nos aspectos que extrapolam o âmbito pedagógico (sobretudo a partir da retirada dos profissionais de saúde do referido centro) e pelo contato com os profissionais que prestam atendimento referentes à saúde e à assistência social. Além disso, orientam os professores quanto à utilização de recursos de tecnologia assistiva²¹ e desenvolvem ações de formação continuada (principalmente junto aos professores do AEE e profissionais de apoio).

Mesmo responsáveis pela avaliação e por todo o acompanhamento dos alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal, as assessoras relataram sentir certa invisibilidade no trabalho realizado. Como exemplo, citam os casos em que o município é questionado pelos órgãos de controle quanto à oferta do atendimento educacional aos alunos com deficiência ofertado na Rede Municipal de Ensino: “Quando entra no Ministério Público a gente tem

¹⁹ São consideradas emendas parlamentares a municípios todas as emendas à Lei Orçamentária Anual (LOA) propostas por comissão, bancada ou parlamentares individuais aplicadas como transferências diretas a municípios (Sodré & Alves, 2010).

²⁰ O CMADIJ conta com seis assessoras técnicas, sendo cada uma responsável pelo acompanhamento de cinco a seis escolas de um total de 35 unidades escolares (urbanas e rurais). O acompanhamento é realizado por meio de visitas periódicas estabelecidas a partir de um cronograma. As escolas recebem o cronograma com as datas das visitas e aguardam a vinda da assessora técnica para realizar o repasse das demandas existentes.

²¹ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que dão mais autonomia, independência e qualidade de vida a pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida (Comitê de Ajudas Técnicas, 2009).

que responder” (Assessora Técnica II); “os pequenos avanços, essas coisas, ninguém enxerga, né? Mas aí quando é uma coisa mais assim²², as pessoas enxergam” (Assessora Técnica III). Observamos que a responsabilidade em relação ao funcionamento da política de Educação Especial no município é em larga medida transferida para a equipe do CMADIJ. Os discursos das assessoras técnicas evidenciam ainda que, no âmbito da Secretaria, os alunos com deficiência matriculados na rede “pertencem”, na prática, a elas, apesar de serem de responsabilidade do poder público.

Quanto às relações com as unidades escolares, também observamos o movimento de responsabilização do CMADIJ, em que pese a tentativa das assessoras de priorizar a participação dos coordenadores das escolas no atendimento aos alunos com deficiência e suas famílias. A atuação dos gestores escolares consiste apenas em informar a equipe do CMADIJ sobre a necessidade de avaliação de algum aluno. Percebemos que a responsabilidade e, sobretudo, as cobranças em relação aos atendimentos²³ não recaem diretamente na direção/coordenação da escola, mas, sim, nas profissionais do centro.

Conforme apontado anteriormente, as assessoras técnicas do CMADIJ configuram-se como agentes implementadores híbridos, atuando hora no nível intermediário, hora no nível de rua. Sua atuação no nível de rua ocorre principalmente no atendimento das famílias dos alunos com deficiência e parece estar também relacionada à ausência de profissionais no centro para desempenhar funções específicas, sobretudo após a saída dos profissionais da área da saúde, ocorrida no ano de 2013. Essa constatação remete-nos à necessidade de realização de um trabalho intersetorial, conforme propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que apresenta como um de seus objetivos a “articulação intersetorial²⁴ na implementação de políticas públicas” (p. 14). Joaquim (2006), ao pesquisar a implementação de políticas da Educação Especial no município de Campinas, no período entre 1989 e 2004, destacou a inexistência ou insuficiência de um trabalho intersetorial, impossibilitando um atendimento mais consistente e complexo, como a situação do aluno com deficiência exige.

Em relação à percepção das assessoras técnicas sobre o trabalho dos professores, destacamos a ênfase dada à necessidade de um profissional que tenha “perfil” para trabalhar com alunos com deficiência. Para elas, os professores devem ir muito além do ensinar, auxiliando o aluno em suas necessidades básicas: “para trabalhar com criança deficiente você tem que ter perfil. Você não pode ter nojo, você tem que estar pronto para trocar, para limpar, para lavar” (Assessora Técnica III, CMADIJ). O discurso das profissionais mostra uma perspectiva do trabalho na Educação Especial como algo filantrópico, relacionando-o apenas ao um trabalho docente com ênfase nas atividades de vida diária e não nos aspectos referentes à aprendizagem de conteúdos.

²² Refere-se a situações em que os órgãos de controle questionam a Secretaria a respeito da oferta de atendimento educacional para pessoas com deficiência.

²³ Tanto os questionamentos dos órgãos de controle, como da Secretaria ou das famílias sobre os atendimentos ofertados.

²⁴ Por intersetorialidade, entendemos ser a “articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas” (Junqueira, Inojosa, & Komatsu, 1997, p. 24).

Na próxima seção, apresentamos os aspectos da implementação da política no âmbito das unidades escolares, de modo a abordar a atuação dos agentes e suas relações com o público-alvo da política da Educação Especial e com os demais agentes implementadores.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DOS AGENTES IMPLEMENTADORES NO ÂMBITO DAS ESCOLAS

De junho a setembro de 2018, foram feitas observações e entrevistas em três escolas, durante cerca de 30 dias em cada uma. A escolha das escolas considerou a quantidade de alunos com deficiência matriculados²⁵ dentre as que tiveram maior número de professores que responderam ao *survey*. As escolas foram identificadas por números (I, II e III). Consideramos também aspectos relativos ao atendimento a alunos com deficiência nas escolas, de forma a abranger uma variedade de contextos organizacionais de implementação das políticas: unidades com sala de recursos e profissionais de apoio (Escolas I e III) e uma unidade que não conta com esses recursos (Escola II). A Escola III foi selecionada também por seu histórico na educação de pessoas com deficiência no município.

Durante o trabalho de campo, coletamos informações sobre como os agentes implementadores percebem a deficiência e a inserção dos alunos com deficiência na escola regular. Para a coordenadora pedagógica I da Escola III, seria suficiente que o aluno com deficiência que frequenta uma turma de terceiro ano conseguisse pelo menos contar até 10 ou 20 para não ser retido, indicando que dele são esperados apenas conteúdos da Educação Infantil. A professora regente I da Escola III afirma a impossibilidade de os alunos com Síndrome de Down realizarem a mesma atividade que o restante da turma. O acompanhamento da rotina das unidades escolares mostrou que as percepções da deficiência como incapacitante estão presentes tanto no discurso dos agentes como na rotina dos alunos corroborando as afirmações apontadas pelos *Disability Studies*. Valle e Connor (2014) afirmam que as representações da deficiência são quase sempre “problemáticas por perpetuarem estereótipos, distorções e incompreensões, que, por sua vez, perpetuam a marginalização das pessoas com deficiência” (p. 41). Partindo de uma perspectiva individual, os professores justificam a não aprendizagem dos alunos devido à sua condição de “com deficiência”. Ao fazê-lo, acabam por se desresponsabilizar do processo de ensino-aprendizagem na qualidade de profissionais. A saída encontrada pelas escolas, de acordo com os relatos, é o que denominam de adaptação curricular²⁶. No entanto, até onde observamos, a adaptação possivelmente seria mais bem caracterizada como uma simplificação ou redução da oferta e exigência em termos de conteúdo a ser aprendido por esses alunos, sem uma reflexão ou análise tecnicamente consistente que fundamentasse a decisão.

²⁵ Escola I possuía 1.153 alunos matriculados, sendo 35 com deficiência. A escola II possuía 1.287 alunos, sendo 14 com deficiência, e a Escola III possuía 739 alunos, sendo 35 com deficiência. Em comparação às demais dependências administrativas, a Rede Municipal contava com um total de 444 matrículas de alunos com deficiência, enquanto a rede estadual possuía 132, mesma quantidade das escolas da rede privada.

²⁶ Garantida pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e assegurada pela legislação concernente à Educação Especial (a exemplo das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica/2001; Resolução CNE/CEB nº 2/2001) consiste na oferta de “conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos *diferenciados* e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, *em consonância* com o projeto pedagógico da escola”.

Soares, Fernandes, Ferraz, & Riani (2010) afirmam que as expectativas dos professores podem influenciar o desempenho dos alunos e ressaltam que o diagnóstico do professor e, conseqüentemente, suas expectativas estão baseadas em suas percepções sobre as capacidades cognitivas dos alunos e, não raro, em estereótipos. A deficiência configura-se frequentemente em mais um estereótipo que pode influenciar tais expectativas. M. M. Oliveira (2017) afirma que a percepção dos agentes escolares em relação ao aprendizado dos alunos pode apresentar aspectos, eventualmente, discriminatórios, sobretudo se o professor supõe que o aluno tem alguma falha biológica ou estrutural. Situações como essas também são descritas por Almeida (2015) que considera ainda que, no âmbito escolar, a negação ao acesso a habilidades cognitivas básicas necessárias deve ser considerada uma “degradação da oferta de um direito” (p. 101).

Cabe destacar também as concepções dos agentes implementadores na escola sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. A maioria dos agentes relacionou Educação Inclusiva apenas à inserção de pessoas com deficiência no ambiente escolar: “A escola é inclusiva porque acolhe os alunos que... que a gente não tem melindre para...para matricular aluno que tenha algum tipo de deficiência” (Diretora Adjunta, Escola II). Para a maioria dos entrevistados, uma escola inclusiva é um ambiente que recebe (“acolhe”) estudantes com deficiência. O histórico de caráter fundamentalmente filantrópico e assistencialista dos serviços voltados às pessoas com deficiência parece contribuir para isso: “todo o meu planejamento eu tento voltar um pouquinho para eles, por mais que eles não acompanhem” (Professora Regente I, Escola IX). Nesse horizonte, a aprendizagem estaria em um patamar secundário e, em alguma medida, contida em um horizonte de impotência do professor e da escola frente ao desafio de uma inclusão escolar efetiva.

A análise desses relatos precisa, no entanto, considerar as condições de trabalho vivenciadas por esses atores. Durante o trabalho de campo, foi possível perceber que a atuação dos coordenadores e diretores tende a priorizar outras ações, que não o atendimento aos alunos com deficiência. Destacamos aqui a necessidade de as escolas realizarem festivais de prêmios e rifas, por exemplo, com o objetivo de arrecadarem dinheiro para a manutenção das instalações, que, em princípio, deveria ser garantido no orçamento municipal da educação. A diretora administrativa da Escola I afirmou que o repasse de recursos não é suficiente, que a escola está sem reforma há anos e que necessita de constantes reparos. A prática de arrecadação própria de recursos é corriqueira no cenário da educação brasileira. Peroni e Adrião (2007) afirmam que esse é um dos aspectos controversos no Programa Dinheiro Direto na Escola, que estimularia a busca de recursos na comunidade, desobrigando o Estado de financiar a escola.

Entender a atuação dos diretores e dos coordenadores implica considerar o contexto em que eles estão inseridos, as demandas locais e a precariedade do funcionamento da unidade escolar, que *obriga* (utilizando a expressão da diretora administrativa da Escola I) esses profissionais a lançar mão de estratégias que possibilitem o mínimo de condições de trabalho na escola (uma lâmpada, a porta de um banheiro, um bebedouro). No que tange ao aluno com deficiência, todos os gestores entrevistados enfatizam que, a partir da chegada ou descoberta de um caso na escola, eles procuram imediatamente as assessoras técnicas do CMADIJ e solicitam auxílio. Caberia questionar se, existindo uma equipe especializada (mesmo que incompleta) para se preocupar com as questões ligadas às pessoas com deficiência, por que isso seria uma prioridade para o gestor escolar já sobrecarregado com outras demandas?

Sobre a atuação dos profissionais de apoio e professores do AEE, as observações apontaram para um trabalho mais individual com os alunos. Em uma das salas observadas na Escola III, a profissional de apoio realizava atividades com uma aluna com paralisia cerebral, enquanto o professor regente aplicava uma atividade distinta para os outros alunos. O discurso das profissionais de apoio nas escolas parece permeado por percepções e práticas contraditórias. Ora afirmam com veemência que o aluno não pertence a elas, ora descrevem sua prática profissional deixando claro quais os objetivos que pretendem alcançar, assumindo essa responsabilidade. O discurso dos professores regentes corrobora tal situação ao se referir ao trabalho da profissional de apoio, atribuindo: “E aí a partir de hoje ela já... já vai ver o que ela pode utilizar de material concreto, né? [...]. Espero que eu possa ajudá-la” (Professora Regente I, Escola III).

Lopes (2018) destaca que a atuação do profissional de apoio tem acontecido, em um contexto nacional, de forma precária, indefinida, não padronizada e com conflitos e equívocos, mesmo que a necessidade da sua atuação e sua importância sejam amplamente reconhecidas. Lopes ressalta a importância da diferenciação entre o profissional de apoio e o professor de apoio²⁷. Por se tratar de uma prática nova no ambiente escolar, cada município tem se organizado de forma autônoma para oferecer o apoio de acordo com a perspectiva de inclusão escolar que assume (Lopes, 2018). Em Corumbá, o profissional de apoio acaba tendo suas funções mescladas com as funções de um professor de apoio. A legislação municipal apresenta a nomenclatura *professor de apoio* (Corumbá, 2017), porém as descrições referem-se à atuação de um *profissional de apoio*, pois cabe a ele o auxílio nas atividades de vida diária e também o suporte à aprendizagem do aluno²⁸.

Quanto à atuação do professor do AEE, verificamos que a articulação do seu trabalho com o professor regente apresenta muitas dificuldades e em alguns casos pouca interação²⁹. A professora do AEE da escola III afirma conseguir realizar essa mediação e destaca que seus alunos apresentam bons resultados. Os entrevistados que declaram não conseguir manter esse diálogo enfatizam as dificuldades e manifestam sua impotência diante dessa situação.

A Escola II, que não conta com uma sala de recursos, encontra-se ainda mais distante de um trabalho conjunto com o professor do AEE. Até onde observamos na pesquisa de campo, quando a unidade escolar não tem esse espaço, essa interação não acontece ou acontece de maneira tímida e pouco eficaz, com a responsabilidade sendo transferida, mais uma vez, ao CMADIJ e à família. É importante destacarmos que a política que assegura o AEE não prevê o funcionamento da sala de recursos em todas as unidades escolares e garante que, nos casos em que a escola não possua a sala de recursos, o aluno com deficiência receba o atendimento em uma escola próxima. Nesses casos, faz-se ainda mais necessária – e certamente mais difícil

²⁷ O profissional de apoio é responsável pelo suporte ao aluno, em atividades em que ele apresente dependência (cuidados básicos, auxílio nas atividades escolares). Já o professor de apoio é um profissional com formação acadêmica que atua dando suporte ao professor regente no planejamento e no ensino.

²⁸ Importante lembrar que a exigência para a contratação do profissional de apoio no município de Corumbá é a mesma exigência de contratação de um professor de apoio (formação e/ou experiência em Educação Especial), o que acaba por confundir ainda mais o papel do profissional.

²⁹ Dos oito professores entrevistados (cinco regentes e três professoras do AEE), apenas uma regente afirmou atuar em conjunto à professora do AEE.

- a interação entre o professor regente e o professor do AEE da outra escola, como preconiza a política³⁰.

Ao verificarmos o trabalho dos profissionais de apoio e professores do AEE, atores que interagem de maneira mais próxima com o aluno com deficiência, na maioria dos casos, percebemos um esforço para a realização do trabalho, com pouca interação com os professores do AEE das salas de recursos multifuncionais que funcionam nas escolas próximas (e atendem alguns alunos com deficiência da Escola II), a não ser pela proximidade com a equipe do CMADIJ. Os agentes implementadores que atuam diretamente com os alunos com deficiência mantêm maior contato com os agentes implementadores do médio escalão que respondem pelo setor responsável pela Educação Especial no município. A interação parece concentrar-se entre aqueles que são responsáveis diretos pelos alunos com deficiência. Os demais agentes implementadores (professores regentes, diretores e coordenadores) apresentam pouca atuação, apesar de sua importância, principalmente devido à falta de conhecimento e ao predomínio de concepções capacitistas acerca da deficiência. Possivelmente a concentração dos alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e suas taxas de retenção elevadas sejam uma das consequências desse conjunto de percepções, condições e atuações.

Lima e D'Ascenzi (2013) afirmam que o processo de implementação é definido a partir da consequência de uma intenção (expressa no plano) e os elementos do contexto de ação. Assim, é possível integrar esses dois elementos e inserir variáveis cognitivas, tais como ideias, valores e visões de mundo dos atores. Arretche (2001) ressalta que a diversidade de contextos de implementação pode produzir resultados inteiramente diversos em realidades diferentes. A autora afirma que as instituições impactam as práticas, porém as ações, os valores e os contextos dos indivíduos impactam as instituições. Acreditamos que a pesquisa realizada contribui para o conhecimento sobre a implementação da política de educação inclusiva, tanto no que se refere aos agentes implementadores quanto no que toca às condições locais para a efetivação do direito à educação dos alunos com deficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir da atuação dos agentes implementadores na Rede Municipal de Ensino de uma cidade localizada no interior do Brasil. Os resultados mostraram que a margem de discricionariedade desses agentes é pequena, uma vez que os aspectos relacionados ao capacitismo e as condições infraestruturais das unidades escolares interferem negativamente na implementação da política.

Outro fator apontado pela pesquisa diz respeito às características de uma política marcada pela descontinuidade. Mudanças de gestão que impactam a continuidade das ações e alteração dos atores que iniciam (ao menos a cada quatro anos) uma nova maneira de gerir a política, muitas vezes sem considerar ou avaliar o que foi construído anteriormente, tendendo

³⁰ A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê que o AEE deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de eliminar barreiras para a participação dos alunos; no entanto, tais atividades devem ser diferenciadas daquelas ofertadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O AEE deve suplementar a formação dos alunos para garantir sua autonomia e independência na escola e fora dela.

a deixar sua “marca” de gestão alterando o que já foi feito. Além disso, as relações entre o público e o privado que marcam a história do campo também influenciam o desenho local e os resultados da política pública voltada às pessoas com deficiência.

Como pano de fundo à implementação da política, temos as percepções dos agentes, que, por meio de aspectos relacionados ao capacitismo, somados à naturalização da precarização, podem explicar a situação atual da Rede Municipal em relação à escolarização dos alunos com deficiência: alto número de retenções nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O capacitismo, presente nos discursos e nas ações descritas pelos agentes, principalmente em sala de aula, não consideram as especificidades dos alunos, suas capacidades e conferem ao “acolhimento” da escola e de todos os seus atores o sucesso da implementação da política. Importante ressaltar que essas questões não estão presentes na formulação das políticas da Educação Especial; no entanto, apresentam-se fortemente na sua implementação.

A realização do trabalho, que teve como objetivo investigar a atuação dos agentes implementadores da política de Educação Especial na Rede Municipal de Corumbá/MS apresentou importantes aspectos do “chão da escola” que acabam por impactar os resultados de tais políticas. Ademais, a pesquisa mostrou-nos a influência da percepção dos agentes implementadores em relação às pessoas com deficiência e como isso influencia a implementação da política voltada ao atendimento educacional dessa população. Pesquisas que enfoquem os “panos de fundo”, tais como este estudo, são necessárias, pois apontam fatores que, possivelmente, iluminarão a compreensão da situação atual desses atores: tanto das condições dos agentes implementadores quanto das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- Almeida, V. L. (2015). *A inclusão escolar sob a perspectiva do aluno com deficiência matriculado no Ensino Médio* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
- Araújo Filho, T. P. (2014). Burocratas do nível de rua: uma análise interacionista sobre a atuação dos burocratas na linha de frente do Estado. *Áskesis*, 3(1), 45-57.
- Arretche, M. (2001). Federalismo e democracia no Brasil: a visão da ciência política norte-americana. *São Paulo em Perspectiva*, 15(4), 23-31.
- Campbell, F. K. (2009). Disability Harms: exploring internalized Ableism. In C. A. Marshall, C.A., E. Kendall, & R. M. Grover (Eds.), *Disabilities: insights from across fields and around the world* (pp. 19-34). London: Greenwood Publishing.
- Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. (2009). Brasília: CORDE.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado em 13 de maio de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Corumbá. (2015). *APAE de Corumbá é habilitada como Centro Especializado em Reabilitação*. Recuperado em 13 de maio de 2018 de www.corumba.ms.gov.br/noticias/apae-de-corumba-e-habilitada-como-centro-especializado-em-reabilitacao/17603

- Corumbá. (2017). *Instrução Normativa/SEMED nº 001*. Dispõe sobre as orientações quanto ao funcionamento da Educação Especial para o ano de 2018 no município de Corumbá. Corumbá: SEMED.
- Estevam, D. de O. (2010). A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. *Seminário de Ciências Sociais Aplicadas*, 2(2), 1-14. Recuperado em 13 de maio de 2018 de <http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/article/view/1390/1317>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). Cidades@. Recuperado em 20 de outubro de 2018 de <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500320&idtema=16&search=mato-grosso-do-sul|corumba|sintese-das-informacoes>
- Joaquim, R. C. V. (2006). *A política de educação especial: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas no período de 1989 a 2004* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Junqueira L. A., Inojosa, R. M., & Komatsu, S. (1997). *Descentralização e intersetorialidade: na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza*. Caracas: UNESCO/CLAD.
- Kassar, M. C. M., Rebelo, A. S, Rondon, M. M., & Rocha Filho, J. F. de. (2018). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em um município de Mato Grosso do Sul. *Cadernos Cedex*, 38(106), 299-331. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622018199077>
- Lei Estadual nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014*. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-MS). Recuperado em 24 de setembro de 2019 de <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>
- Lei Municipal nº 2.484, de 26 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME). Recuperado em 24 de setembro 2019 de <http://do.corumba.ms.gov.br/corumba/portal/visualizacoes/pdf/939#/p:1/e:939?find=Lei%202.484>
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 20 de setembro de 2019 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 20 de setembro de 2019 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Lima, L. L., & D'ascenzi, L. (2013). Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, 21(48), 101-110.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public service*. 30th anniversary expanded edition. New York: Russell Sage Foundation.
- Lobo, J. A. (2011). *Projetos políticos pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS: aproximação às proposições de flexibilização/adaptações curriculares* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.
- Lopes, M. M. (2018). *Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Lotta, G. S. (2014). Agentes de implementação: uma forma de análises de políticas públicas. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 19(65), 186-206, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.12660/cgpc.v19n65.10870>

- Manual de ambiência dos Centros Especializados em Reabilitação (CER) e das Oficinas Ortopédicas*. Brasília, 2017. Recuperado em 10 julho de 2019 de <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/junho/12/Manual-de-Ambienciacao-dos-Centros-Especializados-em-Reabilitacao-e-das-Ofi....pdf>
- Martin, M. T. (2017). Capacitismo (Ableism). In R. L. Platero, M. Rosón, & E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Barcelona: Bellaterra.
- Mota, M. O. (2018). Implementação de políticas públicas educacionais na perspectiva dos agentes burocráticos. *Estudos de Avaliação Educacional*, 29(72), 684-709.
- Nogueira, F. A. (2006). *Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos* (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Brasil.
- Nota Técnica nº 24/2013 - Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012*. Brasília: MEC.
- Oliveira, A. C. P. (2015). *As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Oliveira, M. M. (2017). *Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariiedade dos agentes implementadores* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Padilha, C. A. T. (2014). *Educação e Inclusão no Brasil (1985-2010)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Peroni, V., & Adrião, T. (2007). *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Pires, R. R. C. (2011). *Burocracias, gerentes e suas "histórias de implementação": narrativas do sucesso e fracasso de programas federais*. Artigo apresentado no 35º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, Minas Gerais, Brasil.
- Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência - Viver sem Limite*. (2013). Paraná: Secretaria de Direitos Humanos.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Recuperado em 27 de junho de 2019 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Portaria nº 1.027 SAS/MS, de 2014*. Habilita Centros Especializados em Reabilitação. Brasília: Ministério da Saúde.
- Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006*. (2003). Brasília: MEC.
- Rebello, A. S. (2012). *Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

- Resolução CEB/CNE nº 2, de 11 de fevereiro de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC. Recuperado em 4 de fevereiro de 2018 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.
- Rodrigues, A. P. N. (2017). *O uso da tecnologia educacional e da tecnologia assistiva na escolarização de estudantes com deficiência no município de Corumbá/MS* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Mato Grosso do Sul, Brasil.
- Soares, T. M., Fernandes, N. da S., Ferraz, M. S. B., & Riani, J. de L. R. de. (2010). A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 26(1), 157-170.
- Sodré, A. C. A., & Alves, M. F. C. (2010). Relação entre Emendas Parlamentares e Corrupção Municipal no Brasil: estudo dos relatórios do programa de fiscalização da Controladoria-geral da União. *RAC*, 14(3), 414-433.
- Spink, P. K. (1987). Continuidade e descontinuidade em organizações públicas: um paradoxo democrático. *Cadernos FUNDAÇÃO*, 7(13), 57-65.
- Valle, J. W., & Connor, D. J. (2014). *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGH.

