



INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS E EVOLUÇÕES NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Mirian Vieira Batista Dias  ¹

Jucélia Linhares Granemann de Medeiros  ²

Resumo: Tendo em vista a implantação do processo de inclusão de alunos com deficiências em escolas regulares, oriundas das redes municipal e estadual no Estado de Mato Grosso do Sul, este artigo visa a uma retrospectiva histórica da evolução de seus atendimentos. Para tanto, descreve a experiência de contatar e trabalhar com a diversidade, desde o seu início, operacionalizada exclusivamente em instituições especializadas, até o processo de inserção/inclusão total dessa clientela na escola. Isso contribui para a formação educacional, social e política do coletivo dela, realizando-se as necessárias transformações para que ela efetue com qualidade sua função: educar, independentemente das características anatomo-fisiológicas de cada educando. Ressalta-se que o público-alvo, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, refere-se a esse alunado com deficiências intelectual, auditiva, visual, física e múltipla, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Inclusão. Histórico. Atendimento. Educação especial.

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN SCHOOL: PATHS AND DEVELOPMENTS IN THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL

Abstract: Owing to the implementation of the inclusion process of students with disabilities in regular schools, derived from municipal and state system in the state of Mato Grosso do Sul, this article aims a historical retrospective of its evolution attendance. This means the experience of contact and work with diversity, from its inception, operationalized only in specialized institutions, to the process of inserting / full inclusion of this clientele in school. This contributes for

¹Doutoranda em Educação pela UNESP - Campus de Marília. Atua como Especialista em Educação pela Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas / MS. E-mail: miriandiasvieira@hotmail.com

²Doutora em Educação pela UFMS, com Pós-Doutorado em Educação pela UFES. Professora da UFMS, Instituto de Biociências, Campo Grande / MS. E-mail: juclia313@yahoo.com.br



educational training, social and collective of its policy, performing the necessary changes to make its function with quality: to educate, regardless of anatomical and physiological characteristics of each student. It is noteworthy that the target audience, set up by the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), Law No. 9.394 / 1996, refers to this student body with intellectual disabilities, auditory, visual, physical and multiple, global disorder development and high abilities/giftedness.

Keywords: Inclusion. Historic. Treatment. Special education.

1. Introdução

Ao longo da história da humanidade, pessoas *tidas* como diferentes ou que não correspondessem às suas expectativas de desenvolvimento e de aprendizagem eram severamente excluídas ou afastadas de todo um convívio social, ou até mesmo, como relembra Carvalho (2004), escolarizadas em ambientes mais restritivos, segregadas ou percebidas com conotação negativa, cujas dificuldades eram consideradas como resultantes do que lhes *faltava*, ou do que tinha de *menos* em relação a outros ditos *normais*.

Hoje, no entanto, em pleno século XXI, essa visão começa gradativamente a se alterar, sendo todos os segmentos sociais, inclusive as escolas regulares e especiais, convocados a rever práticas, representações e trajetórias, com vistas a melhor conviver e trabalhar com tais *DIFERENÇAS*. Nesse contexto, apesar das dificuldades encontradas, foi possível, através deste estudo, demonstrar que esse alunado tem condições de frequentar as salas de aula regular, apropriando-se de conhecimentos e informações, comuns a todos os educandos, desde que tenham oportunidades.

O processo de inclusão é uma proposta em ascensão ainda não totalmente consolidada, defendida e apoiada por muitos, mas criticada por outros tantos, que a veem com poucas chances de concretização. Para tentar viabilizar a referida proposta, a instituição escolar é desafiada a mudar, adequando-se a essa realidade, mediante transformações de ordem física, relacional e pedagógica na sua estrutura e no seu funcionamento. No Brasil, dois marcos legais se destacaram nesse sentido, conforme elucida Antun (2013): a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. Como consequência dessas determinações legais, vem



aumentando significativamente a matrícula desse alunado nas escolas de ensino regular.

Nessa trajetória, o acesso e a permanência de tal alunado na rede regular de ensino alteraram e diversificaram todas as dinâmicas e relações existentes na escola, cobrando mudanças significativas na formação e na prática do professor em sala, bem como de todos os demais agentes envolvidos no processo. Como afirma Oliveira (2014), constituir práticas educacionais inclusivas exige muito mais do que ações pontuais, ou meros ajustes no cotidiano escolar; a questão é complexa em sua gênese.

Em geral, esse movimento representa o desdobramento no âmbito das instituições escolares, de um processo mais amplo, de abrangência mundial e que, na década de 1990, alcançou o Brasil, por influência de movimentos de defesa das pessoas com deficiências. Trata-se de um novo modelo de sociedade; e a escola precisa se posicionar em relação a esses alunos, entendendo que a inclusão não significa somente seu acesso e sua permanência no ensino regular, mas também a igualdade de direito à participação, bem como ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, respeitados seus limites e condições. Nesse processo, sabe-se que são reais as dificuldades relacionadas às deficiências, mas poderão deixar de ser interpretadas como impeditivas de seu desenvolvimento e de sua participação nas práticas escolares.

Desse modo, incluir significa que esse aluno deve conviver, estudar e ser atendido em suas necessidades especiais, sem distinções em relação aos demais na escola. O trabalho coletivo, juntamente com os alunos típicos, é sempre prioritário e indispensável nessa proposta. Ele é vantajoso para todos, uma vez que proporciona a renovação e o enriquecimento do sistema escolar e das pessoas envolvidas, mediante a experiência de contatar e trabalhar com a diversidade, contribuindo para a formação educacional, social e política do coletivo da escola.

Nessa conjuntura, essa proposta trouxe à área educacional muitas discussões e controvérsias, pois implica uma nova forma de ensinar e de se relacionar perante as realidades e/ou dificuldades existentes (GRANEMANN, 2005, p.13). É o cumprimento integral do preceito do direito à existência de diferenças, mediante modificações e/ou a criação de estruturas auxiliares, necessárias à melhoria da qualidade de vida e à educação desses alunos.

Deste modo, garante-se, assim, o ingresso nas várias etapas e anos escolares, de uma clientela heterogênea e diferenciada que, até então, vivia à margem desse processo por causa do desconhecimento



de suas potencialidades e das baixas expectativas em relação às suas possibilidades de evolução.

Ressalta-se que tais educandos, a princípio, foram excluídos do ambiente escolar e relegados a um atendimento domiciliar e/ou institucional especializado. O descrédito em relação às suas capacidades e habilidades, associado ao não investimento em um ensino que, supostamente, pouco retorno dá ao sistema, alimentou, ao longo dos tempos, as visões preconceituosas e discriminatórias que, ainda hoje, continuam a empurrar a implementação e a consolidação plena da proposta. Assim, concorda-se com as contribuições de Padilha (2013), que destaca que a instituição deve cumprir efetivamente seu papel de educar, incluindo a todos, respeitando diferenças e promovendo conhecimento para a vida, e não para fragmentos dela.

2. Percursos, trajetórias e discussões da educação inclusiva no Mato Grosso do Sul

Nessa perspectiva, na década de 1960, aprovou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo, em seus artigos 88 e 89, que a educação das pessoas com deficiências devia enquadrar-se no sistema geral de educação, reconhecendo o direito dessas pessoas de modo a promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais. Assim, concorda-se com Mantoan (2013a, 2013b) ao enfatizar que não cabe mais o atendimento voltado à segregação, à homogeneização e aos preconceitos que foram historicamente propagados.

Ainda conforme a autora, os avanços e importância dos direcionamentos legais e metodológicos com relação à educação desse alunado apresentam-se de forma ampla, mas se sabe que ainda são inúmeras as dificuldades. Desta maneira, o Estado, ao incorporar sua agenda desse modelo educacional como prioridade, deverá rever seu modelo de atuação (MANTOAN, 2013a, 2013b). Assim, buscar contribuições de maneira ímpar no propósito da educação especial/inclusiva, alicerçada em mudanças nas práticas políticas/pedagógicas, é objetivo deste artigo, realizando um mapeamento das modalidades de atendimento que auxiliaram/compõem a estrutura dos serviços de educação especial no Estado, que historicamente marca a data de início dos trabalhos no ano de 1981.

Sabe-se, no entanto, que, anterior a essa data, a educação especial no Estado estava a cargo, sobretudo, de instituições especializadas, mais precisamente, da Associação de Pais e Amigos dos



Expcionais (APAE), fundada em 1967, e do Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAC), em 1957. Ambas as instituições estão situadas em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, criada em 1977.

A educação especial, a princípio, foi regulamentada pelo Decreto nº 1.231, de 23 de setembro de 1981, que criou o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS) e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) (MATO GROSSO DO SUL, 1981). A Diretoria de Educação Especial, também formada nessa conjuntura, contava com duas equipes multidisciplinares que atuavam com o Serviço de Atendimento Precoce (SEAPRE) e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (SEDEA) (CAMILO, 2001).

Para Anache (1994), tal diretoria teve como função principal a implementação da política de educação especial no Estado. Essa política seguiu as mesmas normas de atuação estabelecidas pelos parâmetros apresentados pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão nacional criado em 1973, que orientava a realização de estratégias de trabalho na educação especial no país.

Em 26 de março de 1982, o Conselho Estadual de Educação fixou as primeiras normas para o funcionamento e estruturação dos serviços especializados da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, por meio da Deliberação nº 161/1982. Em 10 de outubro de 1986, a Secretaria de Educação do Estado, com a Coordenadoria Geral de Educação e a Diretoria de Educação Especial, estabeleceram normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle de classes especiais, por meio da Instrução nº 001 (CAMILO, 2001).

Em 1986, todas as iniciativas realizadas pela área, desde a criação oficial até aquele momento, foram avaliadas. A Diretoria de Educação Especial concluiu haver certas falhas e buscou alterar sua estrutura formulando novos princípios orientadores, redefinindo a clientela a ser atendida, enfatizando o diagnóstico e a definição das modalidades de atendimento (MATO GROSSO DO SUL, 1986b).

A nova estrutura compôs-se dos seguintes trabalhos: três núcleos distintos nas áreas de deficiência mental, auditiva e visual; núcleos de implementação de atendimento especializado, voltados inicialmente para as áreas de deficiência física, superdotados; e problemas de conduta e núcleos de articulação entre tais atendimentos (CAMILO, 2001).

Nesse período foi criado também o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), sendo reestruturado pelo Decreto nº 3.546, de 17 de abril de 1986 (MATO GROSSO DO SUL,



1986a), autorizado pela Resolução CEE-1.810/1998, e funcionando em regime de externato, com três turnos, atendendo os portadores de surdez severa e profunda, a partir dos primeiros meses de idade, com o objetivo de ingresso no ensino regular (MATO GROSSO DO SUL, 1998).

Segundo o Boletim Informativo da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2003), que analisa a educação especial desse período, a preocupação central era apoiar as entidades que trabalhavam com os excepcionais (termo utilizado na época), destinando recursos financeiros. Ressalta-se que a visão institucional da deficiência e de seus atendimentos foi bastante valorizada nessa fase da educação especial no Estado, como também em todo o território nacional.

Como se sabe, as classes especiais e os centros especializados foram gradativamente sendo implementados a fim de atender a uma clientela tida como *deficiente* dentro de estruturas e atendimentos direcionados a sua reabilitação e educação. Diferentes estruturas e formas de atendimento ganharam, então, estrutura e espaço.

Continuando essa trajetória, em 25 de abril de 1998, por meio do Decreto nº 5.078, em substituição ao Centro de Assistência Médica, Psicopedagógica e Social (CRAMPS), foi criado o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP). Esse órgão tinha como objetivo “oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, a educação para o trabalho aos portadores de deficiência” (termo usado na época), superdotados e problemas de conduta (MATO GROSSO DO SUL, 1998).

Em geral, sua implantação ocorreu dada a necessidade de a educação especial realizar *diagnósticos* mais precisos que possibilitassem aos educandos com deficiências um atendimento de qualidade e que realmente lhes trouxessem evoluções. Para tanto, criou-se uma estruturação com clientela definida, organização de atendimentos, programas e planejamentos para atender os alunos da educação especial, em fase escolar, até sua terminalidade profissional.

O CEDESP realizava atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos, em estimulação precoce; da educação pré-escolar (de quatro a seis anos) e dos alunos de 1^a série e profissionalização. Os procedimentos que integravam essas modalidades de atendimentos estavam previstos e descritos na Portaria 69/1986/SEEE/MEC (BRASIL, 1986).

Em 1991, foi lançada a série intitulada *Políticas Educacionais: Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul*, cujo volume 4 contém as *Diretrizes Gerais para o Ensino ao Portador de Necessidades*



Especiais (termo indicado na época). Com essas diretrizes, foi extinta a Diretoria de Educação Especial, por se entender que a promoção da educação especial deveria se dar dentro do contexto maior da educação geral, ou seja, na escola e, em casos mais específicos, nas instituições especializadas.

A partir da década de 1990, foram criadas as UIAPs, pelo Decreto nº 6.064 de 19 de agosto de 1991, e implantadas em Campo Grande e em mais treze municípios do Estado (MATO GROSSO DO SUL, 1991). Essas unidades tinham como objetivo prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino. A equipe técnica de cada uma das três UIAPs era composta de psicólogos e pedagogos que atuavam de forma sistemática na comunidade escolar.

O objetivo prioritário das UIAPs era “realizar diagnóstico em alunos da rede estadual de ensino, a fim de identificar alunos com necessidades educativas especiais (termo utilizado na época)” e proceder ao acompanhamento psicopedagógico a eles, conforme o Decreto nº 6.064/1991 (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

A educação especial, até então influenciada por uma visão clínica da deficiência, passou a trabalhar na perspectiva educacional. Para tanto, desenvolvia diagnóstico, acompanhamento do alunado portador de necessidades educativas especiais (PNEE), na escola, bem como pela criação e estruturação de serviços de apoio especializado, como salas de recursos, Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos (CCDT), classes hospitalares e ensino itinerante.

Segundo documentos oficiais, essa proposta primava pela descentralização do atendimento ao alunado com deficiência e o fortalecimento da escola. Tendo como referência metodológica a abordagem sócio-histórica e partindo do pressuposto da valorização dos bens produzidos pelo homem ao longo dos tempos, as avaliações e as intervenções pedagógicas deveriam considerar os referenciais culturais trazidos pelo aluno, conforme as Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais (BRASIL, 1992).

Previa-se, além do acompanhamento sistemático dos professores do ensino comum e salas de recursos, a capacitação em serviço dos profissionais que atendiam esses alunos na escola. Essa capacitação era realizada pela equipe das UIAPs, então direcionadas por núcleos e/ou agências educacionais. Nesse período, pode ser identificado o início da educação inclusiva com atividades e atitudes inicialmente voltadas para a integração, proposta então preponderante e em desenvolvimento. O atendimento da educação especial foi quase todo direcionado para escolas regulares da rede estadual de ensino



que, na época, atendia a maior parte dos alunos com deficiências e/ou necessidades especiais.

Em 1997, foi criado o Centro Integrado de Educação Especial em substituição às UIAPs, por meio do Decreto nº 8.782, de 12 de março de 1997 (MATO GROSSO DO SUL, 1997b), com o objetivo de identificar, acompanhar e encaminhar os alunos a setores especializados do próprio centro ou aqueles às outras instituições de pessoas portadoras de deficiências, altas habilidades e condutas típicas.

Segundo Lopes (1998, p. 17), a criação do CIEEsp ocorreu por causa da carência de instituições públicas que realizassem a avaliação diagnóstica, o atendimento específico e o encaminhamento de crianças com suspeita de deficiência. Os profissionais encarregados desses atendimentos ficaram lotados em uma das nove coordenadorias, assim distribuídas: Coordenadoria de Triagem; Coordenadoria de Atendimento ao Deficiente Auditivo; Coordenadoria de Atendimento ao Deficiente Mental; Coordenadoria de Vivência em Artes; Coordenadoria de Integração do Deficiente no Mercado de Trabalho; Coordenadoria de Capacitação e Prevenção; Coordenadoria de Informática.

Nesse caminhar, também o Decreto nº 9.004, de 11 de março de 1999 (MATO GROSSO DO SUL, 1999a), criou as 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais em Substituição ao CIEEsp, com o objetivo principal de desenvolver a política de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, realizando, nesse momento, a descentralização dos serviços, então existentes na estrutura do antigo centro.

O município de Campo Grande contou com uma estrutura diferenciada dos demais municípios (que contaram com equipes técnicas) em função do quantitativo de escolas a serem atendidas. A Unidade de Inclusão de Campo Grande foi vinculada à Superintendência de Educação, teve quadro próprio e contou com uma equipe técnica composta de professores e técnicos em assuntos educacionais, pedagogos e psicólogos. A equipe administrativa era integrada pelo diretor, pelo coordenador, pela assistente de administração e pelo auxiliar de serviços diversos.

Segundo informativo elaborado pelo próprio órgão, em 2000, as funções exercidas por essas equipes, que realizavam esse trabalho, partiam do diagnóstico (avaliação) e acompanhava o educando e o professor nas diversas áreas: deficiência física, mental, auditiva, visual, condutas típicas, múltiplas e altas habilidades. O trabalho foi totalmente direcionado, então, para as escolas, sendo também realizados encaminhamentos aos serviços de apoio (salas de recursos,



classe especial, ensino itinerante, ensino domiciliar, CCDT, classes hospitalares e outros). A linha sócio-histórica continuou sendo seguida e a preocupação com a inclusão do aluno com deficiência começou a imperar dadas as necessidades e exigências de mudanças nacionais e estaduais que também buscaram implementar tal proposta (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Assim, a educação especial desse período foi se desenvolvendo no Estado. O número de escola, bem como o número de alunos nela atendidos, também cresceu consideravelmente. O processo de inclusão encontrava-se em constante discussão, visto essa proposta estar em ascensão e em destaque. Alguns empecilhos e dificuldades foram aparecendo, mas gradativamente foram sendo trabalhados nas escolas, o que veio a auxiliar para que essas escolas se tornassem mais acessíveis e abertas para buscar implementar tal proposta em seu interior.

Já o Decreto nº 10.523, de 24 de outubro de 2001 (MATO GROSSO DO SUL, 2001), alterou e revogou os dispositivos do Decreto 9.404, de 11 de março de 1999 (MATO GROSSO DO SUL, 1999b), que havia criado as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais. A partir de então, foram criadas as Unidades de Inclusão, implantadas pela Secretaria Estadual de Educação em quase todos os municípios do Estado. Essas unidades ficaram administrativamente vinculadas às escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Superintendência de Políticas de Educação. A formação dos técnicos que a acompanhavam era da área de pedagogia ou psicologia.

Prosseguindo, em 2007, cria-se, nessa mesma formatação, respeitando também a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que prevê a existência de um núcleo de educação especial para dar apoio à inclusão educacional de alunos com deficiências, o Centro de Educação Especial e Inclusiva. Atualmente em vigor, vinculado à Coordenadoria de Educação Especial, presta assistência e acompanhamento ao processo de inclusão. Um órgão composto de ações amplas, de caráter multidisciplinar, que também, por meio da avaliação e da intervenção de técnicos e professores capacitados, trabalha cotidianamente com o processo de inclusão dessa clientela na escola.

Considerando a caminhada do Estado de Mato Grosso do Sul quanto à preocupação e investimento em estruturar e garantir uma escola/educação inclusiva de qualidade, convém destacar, referindo-se a esse processo de atendimento ao alunado com deficiência, o trabalho desenvolvido no município de Três Lagoas pela Rede Municipal de Ensino. Sendo o terceiro município com maior número de habitantes



no Estado de Mato Grosso do Sul e em consonância com as leis vigentes, é signatário da educação inclusiva por meio de dados obtidos do levantamento realizado na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Assim, em 2003, iniciam-se pesquisas e levantamentos nas instituições escolares de alunos com deficiência frequentes nas escolas regulares.

Isso posto, por causa da determinação imposta pelo Ministério da Educação, iniciando no ano de 2005 um trabalho intensivo de estudos e repasses para os demais profissionais da Rede, ampliando o acesso de alunos com deficiência na rede regular de ensino do município que até então a maioria frequentava escola especial (APAE). Essa efetivação apresenta-se fortalecida a partir do documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) com a disponibilização de serviços, recursos, acessibilidade e estratégias, eliminando barreiras para a plena participação na sociedade e o desenvolvimento da aprendizagem, trazendo novas mudanças especialmente no papel atribuído à educação especial (BRASIL, 2008).

Nesse intuito, a educação especial no município ganha forças, com a necessidade de profissionais habilitados na área para realização desse atendimento, sendo criado e composto por uma pedagoga e uma assistente social, objetivando atendimento e orientações às unidades escolares, com sede na SEMEC. Para fortalecimento ao atendimento a esse alunado, ratificando a Lei nº 1.795 de 16 de julho de 2002, publica-se a Resolução nº 002/SEMEC/2015 (PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS, 2015), pelo Secretário Municipal de Educação do Município, que dispõe sobre o quantitativo de estudantes por turmas na Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (REME) e dá outras providencias. O artigo 4º dessa Resolução afirma:

Art. 4º Quando houver alunos com necessidades educacionais especiais, desde que detentores de parecer técnico de profissional da área e da Equipe da SEMEC, o quantitativo da turma deve ser: I- Na Educação Infantil: 15 estudantes; II- nos anos iniciais do ensino fundamental: 20 estudantes; III- nos anos finais do ensino fundamental: 25 estudantes (PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS, 2015).

Ainda em seu parágrafo único, recomenda-se a inclusão de três estudantes por turma, desde que com a mesma necessidade educacional especial. Todo esse aparato legal para atendimento a



alunos com deficiência ainda está assegurado pelos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas da REME.

Também relacionados a ampares legais, encontra-se a Deliberação do Conselho Municipal de Educação CME/TL/MS nº 14, de fevereiro de 2011, que em seu capítulo I dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, ressaltando em seu parágrafo único os recursos e acessibilidade na educação escolar que asseguram condições de acesso ao currículo “[...] dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços” (PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS, 2011). Mediante suporte disponibilizado, atualmente são atendidos 165 alunos com deficiência no município, e o maior número desse alunado apresenta deficiência intelectual. Ainda para realização desses atendimentos, a SEMEC conta com uma equipe multidisciplinar: duas pedagogas com habilitação em educação especial, duas psicólogas e duas assistentes sociais.

A dinâmica desses atendimentos ocorre inicialmente conforme a solicitação das escolas da rede municipal, sendo 17 dessas escolas de Ensino Fundamental e 16 Centros de Educação Infantil (CEIs). Os atendimentos são realizados tanto na SEMEC quanto nas unidades escolares, e, de acordo com a necessidade de cada criança, esta é encaminhada para especialidades necessárias.

Conta ainda com o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) às crianças com deficiências intelectual, visual, auditiva ou física, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, sendo esse último trabalhado recentemente com os professores do Ensino Fundamental, a partir de instrumental referendado por pesquisadores da área. Com todo esse aparato pedagógico e amparo legal, buscando uma educação de qualidade, para alunos típicos ou não, é importante ressaltar as contribuições de Mantoan (2013a, 2013b), ao destacar que ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são excludentes do ensino, em todos os níveis.¹

¹ Nessa proposta, há também outros órgãos que colaboram com esse processo na escola: o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), criado em 24 de agosto de 1999, por meio da Resolução SED nº 1.385, cuja função principal é a capacitação, o oferecimento de recursos adequados e adaptados para esse fim, bem como a implementação de políticas e ações voltadas para a inserção, permanência, progressão e a inclusão do indivíduo cego e com baixa visão em todos os setores e aspectos da vida social e acadêmica (MATO GROSSO DO SUL, 2004).



Outro órgão que oferece apoio é o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), criada em 17 de dezembro de 2002, pelo Decreto 11.027, vinculado à Federação Nacional de Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez (FENEIS), que divulga informações sobre a educação de surdos, visando a propiciar o atendimento às suas necessidades, suas diferenças e semelhanças com os demais colegas, facilitando sua aprendizagem e inclusão na escola. Visa, também, ao conhecimento da língua brasileira de sinais, além do auxílio e capacitação dos professores envolvidos no processo. Trabalham interligados e conjuntamente com a Unidade de Inclusão, CAP, CAS, em Campo Grande; há também um CAP em Dourados (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Nessa estruturação, esse trabalho encontra-se em crescente expansão, ampliando espaços de divulgação dos direitos dos alunos com deficiência de se matricularem e permanecerem na escola. É um processo contínuo, sem voltas e que, a cada dia, exige a participação e a inserção de todas as escolas.

3. Discussão

Vê-se, em geral, que a educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul prossegue sua trajetória bem-sucedida em alguns aspectos, com escolas evoluindo e obtendo sucessos em práticas e outras, com resultados não tão satisfatórios e com mais dificuldades. Nesse sentido, deve-se motivar a busca de outros modelos ou estruturas que visem às escolas e as constituem naquelas que caminham e procurem executar o processo inclusivo nas escolas, incluindo aqui a preocupação com as políticas, com os processos de formação e a preparação do professor para atuar e/ou intervir nesse processo.

Desse modo, as ações nelas realizadas devem ser coordenadas por meio de um trabalho coletivo, envolvendo todos os membros da escola. Esses deverão, também, esclarecer e informar a sociedade sobre a importância da educação inclusiva para que ela possa ser parceira.

A educação especial deve também deixar de ser encarada como uma espécie de *contorno* para onde são encaminhados os educandos que, na visão da escola regular, são ineptos ou pouco capazes de aprender, passando a ser marginalizados pela sociedade. A educação especial precisa, sim, ser um meio de possibilitar que o aluno com deficiências alcance patamares de desenvolvimento que justifiquem a sua inclusão na escola, mais especificamente no ensino regular, lugar



onde todos os educandos devem estar, quando garantidos os meios e os recursos para isso.

A escola inclusiva se assentará, portanto, no pressuposto de que o direito de estar com os demais membros da sociedade e de participar ativamente do processo de construção e de reflexão sobre o conhecimento é condição necessária para que o sujeito se perceba como pessoa, membro da sociedade e construtor da sua história, cidadão capaz e autossuficiente em suas ações em benefício próprio e da comunidade. Assim, o impulsionará ao desenvolvimento da cidadania, ao reconhecimento de sujeitos de direito, pois suas especificidades não são fatores geradores de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas de ações norteadoras de políticas e de contextos sociais mais inclusivos.

Dessa forma, a disposição de rever práticas, inventar novas formas de relacionamentos, buscar saídas, modificar os espaços e reinventar direcionamentos metodológicos na escola é, também, fator essencial nesse processo; além, evidentemente, da qualidade das relações entre os indivíduos que, com novas características, necessidades, turmas e ritmos diferenciados impõem-se aos que trabalham com alunos com deficiências, novas perspectivas e formas de trabalho.

Nesse patamar, é necessário que diferentes setores da sociedade possam articular ações conjuntas para que, de fato, a esses alunos sejam garantidos não apenas o acesso à escola, mas também a permanência deles, com uma educação que lhes possibilite condições possíveis para sua formação e exercício da cidadania. Pois “levá-lo para este contexto sem prover recurso adaptado pode expô-lo ao fracasso e à constatação de que ele não consegue acompanhar as atividades desenvolvidas na classe comum” (ARAÚJO, 1998, p. 79).

O desafio, nesse processo, será, então, construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém, capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes alimentadoras dos indesejáveis estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente sobre os direitos de cada um.

4. Considerações finais

Tendo o professor e a equipe escolar uma boa bagagem teórica e prática, certamente construir-se-á na escola um ambiente onde se respeita acima de tudo as diferenças, deficiências ou incapacidade e



não se enxerga inclusão como um problema ou uma barreira, e sim como uma oportunidade de aprendizagem e enriquecimento de todos.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva “é aquela que não é indiferente a diferença” (FREITAS, 2008, p. 42), mas aquela que contempla as semelhanças que naturalmente existem, assim valorizam-se as diversidades, entendendo que *incluir* significa que esse aluno deve conviver, estudar e ser atendido em suas necessidades especiais, sem distinção em relação aos demais na escola. Nesse sentido, o trabalho coletivo, juntamente com os alunos típicos, é sempre prioritário e indispensável nessa proposta.

Ela é vantajosa para todos, uma vez que proporciona a renovação e o enriquecimento do sistema escolar e das pessoas envolvidas, mediante a experiência de contactar e trabalhar com a diversidade, contribuindo para a formação educacional, social e política do coletivo da escola. Desta maneira, os resultados desse retrospecto aos aparatos educacionais, no que tange ao atendimento a esse público, nos indicaram a importância de se criar meios e condições para que alunos com deficiência possam participar de atividades e meios produtivos tanto relacionados aos atendimentos que têm por direito, quanto por meio de práticas significativas no contexto educacional, preparando-os não por meio de técnicas reducionistas, mas que estejam realmente inseridos e façam parte de uma cultura letrada, tendo como amparo legal políticas públicas que atendam a todas as suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. *Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual*. Campo Grande, MS: CECITE/UFMS, 1994.

ANTUN, R. P. *Para uma escola do século XXI*. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

ARAÚJO, R. C. T. *Significado de recursos adaptados utilizados em educação de deficientes físicos*. 1998. 90 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes gerais para o ensino do portador de necessidades especiais*. Brasília, DF: MEC, 1992.



BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria 69/1986/SEEE/MEC*. Brasília, DF: MEC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB, n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1-E, p. 39-40.

CAMILO, M. G. *Ações governamentais para a integração da pessoa com deficiências nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul*. 2001. Monografia (Especialização em Educação Especial) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2001.

GRANEMANN, J. L. *Escolas inclusivas: práticas que fazem diferença*. Campo Grande: UCDB, 2005.

LOPES, A. *Organização e funcionamento do Centro de Educação Especial*. Campo Grande, MS: [s.n.], 1998.

MANTOAN, T. M. E. (Org.). Para uma escola do século XXI. In: ANTUN, R. P. *A dialética/exclusão na escola do novo milênio*. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013a.

MANTOAN, T. M. E. Para uma escola do século XXI. In: PADILHA, C. *Para uma escola de qualidade no século XXI: a necessidade de uma política educacional*. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013b.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto 9.004, de 11 de março de 1999. *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, MS, n. 4976, 12 mar. 1999a.
MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 1.231/1981. Campo Grande, MS, 1981.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 10.523/2001. Altera e revoga os dispositivos do Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999. *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, MS, n. 5.620, 25 out. 2001.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 3.546, de 17 de abril de 1986. Campo Grande, MS, 1986a.



MATO GROSSO DO SUL. *Decreto nº 5.078, de 25 de abril de 1998.* Campo Grande, MS, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. *Decreto nº 6.064, de 19 de agosto de 1991.* Campo Grande, MS, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. *Decreto nº 8.782, de 12 de março de 1997.* Campo Grande, MS, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. *Decreto nº 9.404/1999.* Campo Grande, MS, 1999b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual. *Informativo CAP.* Campo Grande, MS: SED, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. *Informativo CAS.* Campo Grande, MS: CAS/MS, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE-1.810/1998.* Campo Grande, MS: SED/SUED/DEE/ CEADA, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. *Coordenadoria de Educação Especial.* Campo Grande, MS: SED, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. *Portaria 69/1986 MS/SED/CGE/DEE.* Campo Grande, MS: SED, 1986b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. *Unidade de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais.* Campo Grande, MS: SED, 2000.

OLIVEIRA, A. A. S. *Escrita e síndrome de Down.* Eixo temático: Formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências - Departamento de Educação Especial. São Paulo, 2014.

PADILHA, C. *Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma política educacional.* Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. Deliberação CME/TL/MS Nº 14, de 03 de fevereiro de 2011. *Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul*, ano 2, n. 0319. Disponível em: <<http://www.diariomunicipal.com.br/assomassul>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. Resolução nº 002/SEMEC/2015. *Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul*, a. 6, n. 1263. Disponível em: <<http://www.diariomunicipal.com.br/assomassul>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Recebido em: 13 de novembro de 2019.

Aceito em: 9 de março de 2020.