

An abstract painting of a stylized face. The face is light blue with two circular eyes containing dark outlines. A central vertical slot represents a nose. A thin black line with curved ends forms a mouth. A large red tassel hangs from the bottom of the face. The face is framed by a blue hat with yellow tassels. The background is a mix of blue, yellow, and pinkish-purple. The overall style is expressive and textured.

Vera Lucia Gomes

A INCLUSÃO ESCOLAR EM MATO GROSSO DO SUL E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

 editora
UFMS

GUIDO



Ilustração da capa (Adaptação)
“Retrato de Dom Quixote” -
2022 - pintura acrílica sobre tela.

Guido Barbosa, nasceu em Campo Grande – MS, em 28 de janeiro de 2001. É estudante, amante da vida e do rock. Filho de Márcia Maria Brandão, professora, e do artista plástico Ton Barbosa, vem seguindo os passos do pai. Sua arte está em construção, estudando sobre luz e sombra, formas e cores com uma linguagem expressiva. Seus traços ganham uma autonomia progressiva junto com sua vontade de produzir. Suas obras demonstram que na suas (de)limitações gerais o artista impele ao fazer artístico como uma práxis de sobrevida e sobrevivência da e pela arte da cultura local.

 Guido Barbosa

 guido_bbarbosa



Vera Lucia Gomes

A INCLUSÃO ESCOLAR EM MATO GROSSO DO SUL E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

 editora
UFMS

GUIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo conselho editorial da UFMS

RESOLUÇÃO Nº 193-COED/AGECOM/UFMS,
DE 30 DE JUNHO DE 2023

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Fabio Oliveira Roque

Paulo Eduardo Teodoro

Maria Lígia Rodrigues Macedo

William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Gomes, Vera Lucia.

A inclusão escolar em Mato Grosso do Sul e o Plano Estadual de Educação
[recurso eletrônico] / Vera Lucia Gomes. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2023.
290 p. : il. (algumas color.).

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Bibliografia: p. 261-290.

ISBN 978-85-7613-629-3

1. Educação especial – Mato Grosso do Sul. 2. Educação inclusiva – Mato
Grosso do Sul. 3. Inclusão escolar – Mato Grosso do Sul. 4. Educação e Estado –
Mato Grosso do Sul. 5. Mato Grosso do Sul. Secretaria de Educação. I. Título.

CDD (23) 371.9098171

Bibliotecário responsável: Jaziel V. Dorneles – CRB 1/2.592

Vera Lucia Gomes

A INCLUSÃO ESCOLAR EM MATO GROSSO DO SUL E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Campo Grande - MS
2023

 editora
UFMS

© **dos autores:**
Vera Lucia Gomes

1ª edição: 2023

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão
A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-629-3
Versão Digital: junho de 2023

Edital AGECOM Nº 10/2022 - Seleção de propostas para apoio
a publicação de livros científicos em formato digital pela Editora
UFMS - PUBLICA UFMS 2022



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

Dedicatória

A meus filhos Diego e Taiana.

A meus netos Benjamin e Mateus e
minhas netas Anna e Alice.

PREFÁCIO

Preparar o leitor para obra que se apresentará a partir daqui é uma tarefa ímpar e que realizo com muito carinho e orgulho. E, não será difícil entender o porquê. Em meados dos anos 2000 conheci a professora Vera Lúcia Gomes. Cursamos pela primeira vez juntas uma especialização em Educação Especial. Desde então temos desenvolvido vários estudos, um bom número de trabalhos nos mais variados contextos. E lá se vão 22 anos!

Desta forma é impossível falar da profissional, sem fazer menção à pessoa por detrás dos títulos. Então, usando do que eu chamarei, de minha “licença existencial”, humana, iniciarei pela pessoa. Vera Lúcia Gomes é leal a seus valores: Família, Religião, Amigos, Trabalho. Em família tem a energia e o zelo de uma leonina. Sempre atenta e protetora, acompanhou a educação dos filhos de perto, dedicou suor, lágrimas e todo melhor de si, para fazer deles, pessoas de bem. Agora com a chegada dos netos, se faz sempre presente, adoçando a vida de seus pequenos com muito carinho. É colo que acolhe, protege e alegra, a melhor avó do mundo. Como mulher religiosa, exerce sua crença no entrelaçamento respeitoso com outros/as com diferentes experiências transcendentais. Com os amigos tem constância, carinho na forma de atitudes de doação, e, novamente leonina, protetora. Lealdade aos amigos de sempre, aqueles que com ela partilham e desfrutam de sua companhia, mas muito mais que isso, aqueles que sempre ali estiveram, no auge de seus sucessos ou no íntimo de seus recomeços. No trabalho, é dinâmica, caprichosa, respeitosa, participativa, generosa e cooperativa. Empatia não falta.

Seu mergulho na Educação Especial vem de longa data: Professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1999 a 2000); Técnica em Educação Especial - Divisão de Educação Especial – (2001 a 2006); Coordenadora da Educação Especial do Estado De Mato Grosso do Sul

- Coordenadoria de Educação Especial – (2007 a 2014); Coordenadora pedagógica em Escola Municipal (2015); professora do magistério superior na UFMS (desde 2016), líder de grupo de pesquisa (desde 2020).

Portanto, o que nós leitores/as podemos esperar sobre a obra aqui desenvolvida por esta profissional, é uma leitura profunda pelos meandros da política relativa a Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, principalmente no tocante a análise da Meta 4 do Plano Estadual de Educação Especial. Uma leitura permeada pela história construída não somente na academia, mas banhada nas águas da experiência, do contato, do dia a dia ora de uma instituição especial, ora da escola regular, ora como professora, ora como coordenadora, ora como técnica, ora como professora no ensino superior.

Mais especialmente, uma viagem muito bem guiada cuidadosamente para, apontando o que ainda falta, respeitar a construção do que até aqui temos no Estado relativo a Educação Especial. E isso é possível porque a professora Vera Lúcia sente-se corresponsável por esta grande obra orquestrada por todos/as nós, professores/as, seres também em construção.

Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro
Professora Doutora na UFMS
Coordenadora do GEPA/LABAC

Diego Gomes Carbonari
Engenheiro civil/Filho

Taiana Gomes Carbonari Lopes
Engenheira civil/Filha

APRESENTAÇÃO

Este livro originou-se da tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sob orientação da Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira e teve como objeto o processo de materialização da Meta 4 – Educação Especial do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) 2014-2024, referente à oferta da educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS).

A motivação pela escolha do tema pesquisado teve origem na minha trajetória profissional na área de Educação Especial, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), possibilitando-me a aquisição de experiência e conhecimentos sobre pessoas com várias deficiências.

Uma experiência que me proporcionou conhecer a proposta de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, resultado de luta, na qual me incluo, para garantia de acesso às escolas regulares, principalmente, das crianças com deficiência, foi minha atuação em seguida na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande – MS. Apesar da resistência de alguns professores, a inclusão no ensino regular ganhou força, exigindo mudanças de hábitos, práticas pedagógicas e paradigmas, inclusive das pessoas que atuavam na SEMED. Essa experiência se estendeu para a Secretaria de Estado de Educação de MS (SED/MS) na função de coordenadora da Educação Especial.

A partir da minha atuação profissional na área da Educação Especial, percebi que os direitos à política social, inclusive à educação, foram

conquistados por meio de embates e disputas provocadas por políticas marcadamente assistencialistas à pessoa com deficiência.

A resistência em aceitar a diferença dessas pessoas é histórica, considerando os valores e normas criadas pela sociedade, que não se enquadram nos critérios estabelecidos ou à lógica do mercado. A não aceitação, às vezes, acontecia por medo, outras vezes por descaso e até por preconceito ou pré-conceitos.

Presenciei várias situações que caracterizavam essa realidade, quando a inclusão nas escolas públicas foi ampliada por meio do acesso à matrícula como: resistência dos professores em aceitar o estudante na sua turma; olhares receosos de toda equipe escolar, dos diretores às merendeiras; famílias angustiadas porque a escola não aceitava a matrícula de seu filho, o que provocava a omissão da deficiência; pais que pediam lugar para trocar seu filho com deficiência física e não expô-lo diante dos outros, fora do banheiro, porque não existia acessibilidade na escola; a direção da escola que contava o número de estudantes por sala, argumentando que perderia recursos financeiros caso matriculasse algum com deficiência; estudantes “invisíveis”, nas práticas pedagógicas, sem adaptação de acordo com suas necessidades; vezes diversas em que orientávamos as famílias a procurarem seus direitos junto aos órgãos fiscalizadores, para que o serviço necessário fosse disponibilizado, porque não tínhamos amparo legal, nem recursos financeiros previstos, e, quando determinados judicialmente, era o governo estadual o responsável por arcar com eles; o cansaço das famílias em brigar e lutar todos os dias pelos direitos e pela aceitação de seus filhos em todos os espaços, entre tantas outras situações que faziam parte de nossa rotina.

Nesse sentido, a necessidade de pesquisar políticas educacionais, especificamente o Plano Nacional de Educação, surgiu para compreender os direitos, embates e disputas na área da educação especial contribuindo assim com as discussões e ampliação de conhecimentos sobre a

escolarização dos estudantes da educação especial, que são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, o livro foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo discute os embates das diferentes forças sociais no processo de formulação das políticas de Educação Especial no Brasil, tomando como referência a Constituição Federal de 1988, e o movimento de uma “política pública que assume a inclusão escolar como diretriz educacional” (BAPTISTA, 2019)

O capítulo 2 examina o movimento das políticas educacionais para a Educação Especial do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), especialmente no período de 2014 a 2018, concernente ao Governo de André Puccinelli (2007-2014) e Reinaldo Azambuja (2015-2018). Para tanto, são destacados, em um primeiro momento, dados e informações histórico-geográficos, desde a criação dessa unidade federativa em 1977, de modo a contextualizar o Estado em âmbito regional e nacional.

No terceiro capítulo o objetivo foi analisar as ações que demarcam o processo de materialização da Meta 4 - Educação Especial – do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) 2014-2024, na Rede Estadual de Ensino, com foco na oferta educacional e no atendimento especializado aos estudantes da Educação Especial, a partir das estratégias selecionadas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO	29
1.1 As disputas na política nacional de Educação Especial	29
1.2 Perspectivas divergentes na Educação Especial no Brasil.....	47
1.3 A proposição da política de Educação Especial sob o discurso da inclusão escolar.....	69
1.4 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	79
1.5 O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Educação Especial	92
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	106
2.1 Caracterização do Estado de Mato Grosso do Sul.....	106
2.2 Políticas de Educação Especial na década de 1990	111
2.3 Políticas de Educação Especial no Governo André Puccinelli (2007-2014).....	136
2.4 O Plano Estadual de Educação (2014-2024) e a Educação Especial	160
2.5 Políticas de Educação Especial no Governo Reinaldo Azambuja (2015-2018).....	169

CAPÍTULO 3 – A MATERIALIZAÇÃO DA META 4 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL	176
3.1 O monitoramento e a avaliação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024).....	176
3.2 O monitoramento e a avaliação da Meta 4 do Plano Estadual de Educação de MS (2014- 2024) e a Estratégia 4.1.....	187
3.3 O atendimento educacional especializado e a Estratégia 4.3 .	199
3.4 A equipe multidisciplinar como apoio a inclusão escolar e a Estratégia 4.5.....	220
3.5 Os convênios do setor público com as instituições privadas-assistenciais e a Estratégia 4.21	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
REFERÊNCIAS	261

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024) são recentes, considerando que a aprovação desse documento se deu pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e, como definido, a cada dois anos deverá ocorrer o seu monitoramento contínuo e a avaliação periódica de suas diretrizes, metas e estratégias.

Nessa direção, este livro tem o objetivo de analisar o processo de materialização da Meta 4, Educação Especial, do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) 2014-2024, com foco na oferta educativa e no atendimento educacional especializado, na Rede Estadual de Ensino de MS.

Para analisar a materialização dessa Meta do PEE-MS, como política educacional, apropria-se do conceito de Dourado (2017, p. 46), qual seja, que a “materialização se efetiva na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas” e depende de “[...] arranjos institucionais que contribuem para a materialidade das políticas de gestão e organização educacionais” (DOURADO, 2007, p. 923).

Para o autor, o cenário da proposição de políticas não é o mesmo em que ela se materializa, pois muitas são as variáveis além de serem marcadas por interesses, concepções e posturas que se materializam, sobretudo, no financiamento e processo de gestão (DOURADO, 2017). Nesse sentido, é necessário “contextualizar o cenário atual para compreender as tensões e perspectivas que se apresentam para a educação brasileira por meio da materialização ou não do Plano Nacional de Educação” (DOURADO, 2017, p. 24). No caso desta pesquisa, o cenário é o contexto social, político e econômico em que a Meta 4 do PEE-MS é desenvolvida.

É importante esclarecer o entendimento de Estado no sentido amplo adotado, que segundo Gramsci (1968), é constituído pela sociedade política, núcleo governamental, que exerce o domínio legal por meio de mecanismos de coerção sobre toda a sociedade, e pela sociedade civil, aparelhos privados de hegemonia¹, representados por igrejas, escolas e instituições, que se agrupam, formam consensos e buscam a efetivação de seus direitos.

Para Vieira (2007, p. 141) ,“se ‘o Estado é uma organização especial da força’, de sua parte, o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação. No cotidiano das lutas políticas, o governo vai fixando a orientação da política econômica e da política social”.

Em princípio, as políticas sociais, sob a responsabilidade do Estado, têm o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e econômicas e devem materializar os direitos sociais. São desenvolvidas “a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Nas palavras de Castro (2012, p. 1014), política social é “um conjunto de programas e ações do Estado que se concretizam na garantia da oferta de bens e serviços, nas transferências de renda e regulação de elementos do mercado”, abrangendo as áreas de saúde, segurança, habitação, saneamento e educação.

Se as políticas educacionais “são organizadas ou reorganizadas pelos Estados no sentido de responder às mudanças qualitativas do

¹ Segundo Gramsci (1968), a hegemonia refere-se aos ideais políticos de um grupo sobre outro, que normalmente usam a coerção e persuasão para que esses ideais sejam aceitos. Em regra, seria o domínio da classe dominante sobre a classe subalterna.

mundo da produção capitalista e da expansão do capital, também é certo que elas passam a ser objeto de demanda das classes trabalhadoras em busca do saber socialmente produzido e disponível” (SANFELICE, 2005, p. 167).

Nesse sentido, a educação como formação humana e terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada (CURY, 1995), é capaz de conceber conhecimentos, valores, princípios morais, formação de caráter que se desenvolvem no convívio social, no trabalho, na cultura. Como afirma Dourado e Oliveira (2009, p. 203), a educação para alguns se refere “[...] às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos”.

Segundo o pensamento de Gramsci (1968), a educação deve elevar a pessoa do senso comum ao bom senso, sendo que o bom senso é a capacidade de entendimento da realidade dos conhecimentos, dos requisitos da ação de tal modo que o agir do homem tanto no âmbito individual quanto coletivo seja esclarecido pela consciência filosófica. A educação, portanto, é o processo de elevação da consciência humana do nível do senso comum para o nível da consciência filosófica, ou seja, a explicação dos sentidos que norteiam a prática para que não seja mecânica, instintiva ou condicionada. A tarefa que cabe à educação é despertar o bom senso, a consciência filosófica e, conseqüentemente, o exercício da reflexão crítica.

A educação como direito universal, conquistado a partir de lutas e embates políticos e sociais, para garantia de condições fundamentais de vida de cada indivíduo, foi proclamada na Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, reafirmada na Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); na Conven-

ção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960; em 1979, na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher e em 1989, na Convenção sobre os direitos da Criança, entre muitos outros instrumentos internacionais de direitos humanos.

Declarada como primeiro dos direitos sociais no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação “configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza” (SAVIANI, 2013, p. 745).

A promulgação da Constituição Federal em 1988 sinalizou grande conquista ao preconizar, no Art. 205, “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para o desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121).

A CF de 1988 conferiu o direito público subjetivo ao ensino fundamental e por meio da Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009), esse direito foi ampliado com o caráter obrigatório do ensino, de quatro a dezessete anos, em todas as etapas da educação básica. Por ser um direito público subjetivo² garantido legalmente, quando não for respeitado, “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, pode acionar o poder público para exigí-lo” (BRASIL, 1994).

Outra alteração realizada pela Emenda foi referente ao plano decenal de educação como articulador do Sistema Nacional de Educação

² Compreende-se por direito público subjetivo, como mostra Cury (2002, p. 21) “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação”.

(SNE), a ser instituído em regime de colaboração, com o objetivo de “[...] definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos [...]” (BRASIL, 1988). Assim, pelos sistemas educacionais é possível planejar, elaborar metas e estratégias para mudar uma realidade.

De acordo com Cury (1998, p. 163), plano é um “[...] programa de realizações para ser cumprido e executado em certo período (definição cronológica), dentro de objetivos a serem atingidos e para os quais se pleiteiam os meios, inclusive pecuniários, necessários para implementação adequada”. O Plano em uma sociedade de caráter democrático, origina-se de discussões, lutas e embates, abrangendo a sociedade civil e sua forma de articulação com o Estado. Garantida pela CF de 1988, a formulação de um plano de educação tornou-se imperativa, pois em seu Art. 214, estabelece a necessidade de formulação de um:

[...] plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Desse modo, o Plano Nacional de Educação (PNE) “constitui uma expressão do planejamento, ferramenta usada pelas sociedades objetivando o alcance de metas estabelecidas para sua organização e desenvolvimento que nas políticas públicas guiam a ação governamental”. (AZEVEDO, 2014, p. 266). O PNE, importante medida de política educacional para organizar os sistemas de ensino, apresenta metas e estratégias de ações para o enfrentamento dos problemas educacionais do país, de modo a promover mudanças sociais, se constituindo como “eixo central das po-

líticas educacionais e, portanto, uma efetiva política de Estado³ para a educação” (DOURADO, 2017, p. 17) considerando o processo de construção coletiva de sua formulação, como instrumento de política educacional.

Concorda-se com Dourado, Grossi e Furtado (2016), ao reformarem que o PNE é o “caminho possível para a materialização de um plano de Estado direcionado, principalmente, para a melhoria da educação nacional e, desse modo, para o enfrentamento e superação das desigualdades educacionais latentes na sociedade” (DOURADO; GROSSI; FURTADO, 2016, p. 451).

O PNE foi proposto como uma política pública de Estado, vinculado ao princípio constitucional do direito à educação e sua efetivação na escola pública, e, segundo Dourado (2017, p.1) indica “os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferece direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade”.

Nesse sentido, o PNE (2014-2024) é constituído por 20 metas e 254 estratégias, elaboradas e organizadas com a participação da sociedade política e da sociedade civil e, que refletem as discussões e proposições para promover mudanças sociais e melhoria na educação em um espaço inclusivo e acessível a todos. Dentre as vinte metas, a Meta 4 se refere a Educação Especial e prevê:

³ “Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

A universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, p. 55).

Entende-se que universalizar a educação é torná-la comum e acessível a todas as pessoas, com igualdade e equidade, para fortalecer a participação e desenvolver a cidadania⁴, envolvendo grupos sociais que são marginalizados, excluídos e privados de seus direitos. Nesse sentido, é fundamental considerar que apenas permitir acesso de todos os estudantes por meio da matrícula, nas escolas públicas, não significa que eles tenham acesso ao conhecimento.

Considera-se que a oferta da educação básica não se restringe somente à oferta de vagas, mas demanda organização do poder público, inclusive de recursos financeiros para garantir educação com qualidade. Assim, por oferta educativa entende-se “as formas de provisão e atendimento às diferentes etapas da educação básica” (ADRIÃO, 2014, p. 264).

A oferta educativa ao público da Educação Especial foi se concretizando, pelo atendimento em escolas privadas sem fins lucrativos como as escolas especiais mantidas pelas instituições privadas-assistenciais, subsidiadas por recursos financeiros públicos, caracterizando, assim, a privatização da educação, regulamentada pela Emenda Constitucional 19

⁴ De acordo com Vieira (2001, p. 11) a cidadania, inicialmente, “está relacionada com o reconhecimento legal do sentido de pertença da pessoa individual como um membro de uma sociedade estatal. Esta se fundamenta no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e, unicamente, perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social”

de 1998, em que “as instituições do terceiro setor passam a ser “parceiras” da gestão governamental (ADRIÃO, 2018, p. 4).

Com a perspectiva inclusiva, a Educação Especial deixou de ser uma modalidade de educação à parte que era oferecida pelas escolas especiais e passou a atuar como complemento, apoio e colaboração à educação inclusiva (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Como uma modalidade de ensino, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, e como formas de provisão “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 10).

O atendimento educacional especializado previsto nos instrumentos legais, nos documentos e nas políticas educacionais em âmbito nacional tem a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009a), para complementar ou suplementar à escolarização. Nesse sentido, o AEE não pode substituir a educação comum e deve acontecer nas escolas públicas ou por meio de convênios estabelecidos com centros de AEE de instituições privadas-assistenciais, o que manteve a lógica privatista e as disputas pelos recursos financeiros das políticas de educação.

No decorrer dos anos aconteceram amplas discussões e movimentos, no sentido de se repensar as diversas formas de exclusão existentes nos espaços escolares e os meios para erradicá-las e, também, de se reorganizar as escolas para que sejam inclusivas, em consonância com as políticas educacionais. “Em alternativa a esse modelo, o enfoque com base nas escolas faz a defesa de que estas adotem uma abordagem da diversidade, reconhecendo as diferenças, e levando em consideração as desigualdades sociais” (GARCIA, 2004, p. 48).

Assim, considera-se que o público da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e que são sujeitos históricos e sociais e se constituem a partir das relações estabelecidas em uma sociedade capitalista. A inclusão escolar dessas pessoas é entendida como conquista de direitos e participação social, pois durante muito tempo foram atendidos pela Educação Especial em instituições filantrópicas de forma assistencialista.

A Educação Especial, de acordo com o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos ‘portadores’⁵ de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 25). Esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, cuja redação, passou a ser:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013b).

A pessoa com deficiência, conforme consta no Art. 2o da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015a).

⁵ Os termos utilizados nos diferentes momentos históricos para se referir às pessoas com deficiência, serão preservados ao longo da tese e destacados entre aspas por não serem mais utilizados.

No entanto, há que se considerar o conceito de deficiência apresentado por Padilha (2007):

[...] deficiência não é uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação, os quais diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua manifesta e pode suportar para ser interpretável (PADILHA, 2007, p.22).

Segundo a autora, a pessoa com deficiência é um ser histórico e cultural, pois participa do mundo cultural e sua condição deve ser observada “além da diferença, além da deficiência em que normas foram inventadas pelo gênero humano como gênero exemplar de vida” (PADILHA, 2007, p.20).

Assim, deve-se mudar o foco da condição da pessoa para as estruturas sociais, pois enquanto ser histórico e social “uma única característica ou um conjunto de características físicas, de modo isolado, não podem ser considerados determinantes na constituição de um sujeito” (GARCIA, 1998, p. 60).

A partir da reflexão sobre os conceitos apresentados por Padilha (2007) e Garcia (1998) considera-se que a deficiência é apenas uma das muitas possibilidades de ser humano, que está condicionada a um tempo e um lugar, e que as impossibilidades imputadas a uma deficiência falam mais do entorno da pessoa que apresenta uma diferença acentuada em relação às outras que a caracterizam e que, ainda, não conseguem remover todos ou a maioria dos obstáculos existentes no meio em que elas (todas as pessoas envolvidas) se relacionam. Além dos estudantes com deficiência, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

(CNE/CEB) nº 4, de 02 de outubro de 2009, define estudantes com transtornos globais do desenvolvimento⁶ como:

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

Ao investigar a materialização da Educação Especial no plano de educação, considera-se o caráter histórico, os embates, as discussões e os interesses políticos manifestados por diferentes grupos, suas relações sociais, valores e crenças que influenciam e influenciaram as políticas educacionais de inclusão escolar.

É importante ressaltar, conforme Bueno (2008), a distinção entre os conceitos de inclusão escolar concebida na perspectiva da ação política e pedagógica e de educação inclusiva. Conforme o autor, a inclusão

⁶ A partir da publicação do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.ª edição ou DSM-5, o Transtorno Global do Desenvolvimento foi alterado para Transtorno do espectro autista que é caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012c).

escolar refere-se “a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” e educação inclusiva, que se refere a “um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 49).

Sabe-se que o termo inclusão escolar em significado amplo, abrange todas as pessoas que em função de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, religiosas, políticas ou outras, são discriminadas, excluídas, privadas de seus direitos sociais, no entanto, a pesquisa realizada refere-se especificamente ao público da Educação Especial que tem o direito de acesso às classes comuns do ensino regular nas escolas públicas.

A inclusão escolar como objetivo político é ofertada a todos os estudantes, em uma escola que respeite as diferenças, com igualdade de oportunidades, desconstruindo a organização escolar atual, substituindo os mecanismos de seleção e discriminação por “procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16), promovendo ensino de qualidade para todos, incluindo o público da Educação Especial. Deve ainda, contar com serviços, recursos, acessibilidade, professores com formação adequada (das classes comuns do ensino regular e do atendimento educacional especializado), entre outros, para atender às necessidades de cada um, isto é, a inclusão entendida para além da igualdade de oportunidades. Para Beyer (2006):

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, p. 73).

A Educação Especial que oferecia, ao público da Educação Especial, atendimento educacional paralelo e substitutivo (GARCIA, 2017) em escolas especiais, “com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21), ou que nas classes comuns do ensino regular utilizavam currículos fechados e pouco flexíveis, “constitui-se em um sistema de suporte permanente e efetivo à escola” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 17). Esse suporte acontece nas práticas e estratégias pedagógicas, no atendimento educacional especializado e nos recursos e serviços disponibilizados na escola regular para atender as especificidades desse público.

Ainda que o direito educacional seja garantido, a CF de 1988, a LDBEN, e o PNE (2014-2024), permitem que a educação desse público ocorra de forma substitutiva⁷, em instituições privadas-assistenciais, subvencionadas com recursos públicos, o que caracteriza a privatização da educação.

O processo de privatização refere-se ao poder público transferindo a gestão da educação às instituições privadas com fins lucrativos (privadas mercantis⁸) ou privadas sem fins lucrativos. A primeira refere-se às instituições com finalidade lucrativa, ainda que “de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, para-fiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem” (BRASIL, 1997). As privadas sem fins lucrativos são “investidores sociais ou filantropos de risco, segmentos que se apresentam como não lucrativos, apesar de atuarem em conformidade com interesses do mercado” (ADRIÃO, 2018, p.18).

⁷ De acordo com Garcia (2017), a educação substitutiva é oferecida em escolas e classes especiais e não em classes comuns do ensino regular.

⁸ Privado-mercantil, de acordo com Sader (2003), corresponde a mercantilização do acesso ao que deveriam ser direitos: educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, cultura.

A LDBEN, no Art. 19, alterado pela Lei nº 13.868, de 2019, classifica as instituições de ensino dos diferentes níveis, nas categorias administrativas, públicas, privadas e comunitárias: I - públicas, “assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”; II - privadas são as “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”; e III - comunitárias, na forma da lei” (BRASIL, 2019).

Conforme o parágrafo 2º da mencionada Lei, as instituições de ensino privadas e comunitárias podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 2019), sendo que o Art. 2o da Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, caracteriza, no âmbito da organização da sociedade civil, entre outras, a entidade privada sem fins lucrativos, que:

[...] não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva (BRASIL, 2015d).

De acordo com a mesma Lei, a transferência de recursos públicos para prestação de serviços acontece por meio de parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de cooperação mútua, acordos de cooperação regulamentada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, “[...] mediante a à execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação” (BRASIL, 2015d).

Entende-se a relação entre público e o privado na educação, como parte de um contexto histórico e geográfico particular, com contradições, e uma história de lutas pela democratização da educação e dos direitos sociais (PERONI, 2013a).

Segundo Peroni (2006), a relação público-privada nas políticas educacionais são identificadas em três processos: as parcerias entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de educação; a assessoria de instituições privadas nas políticas públicas; e os programas governamentais que inserem a lógica gerencial nos sistemas públicos de educação (PERONI, 2013a).

Nesse sentido, o conceito de privatização, aqui, é relacionado à redução do papel do Estado na execução das políticas sociais, e a transferência dessa função para o terceiro setor, isto é para o público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006), destinando recursos públicos às instituições desse setor.

As instituições privadas-assistenciais que historicamente assumiram a educação do público da Educação Especial são qualificadas como organizações de assistência social pela Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011, que de acordo com o Art. 3º são “aquelas sem fins lucrativos que, isolada ou cumulativamente, prestam atendimento e assessoramento aos beneficiários abrangidos por esta Lei, assim como as que atuam na defesa e garantia de direitos” (BRASIL, 2011). São ainda certificadas como beneficentes de assistência social, pela Lei nº 13.650, de 11 de abril de 2018, dispõe que:

A certificação das entidades beneficentes de assistência social e a isenção de contribuições para a seguridade social serão concedidas às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social com a finalidade de prestação de serviços nas áreas de assistência social, saúde ou educação (BRASIL. 2018e).

Os conceitos apontados até aqui, foram necessários para a compreensão da totalidade, das contradições e por sua abrangência para o entendimento da oferta educativa e do atendimento educacional especializado aos estudantes da Educação Especial e, também, para definição dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa que foram: pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas semiestruturadas e análise dos dados coletados.

Pela pesquisa bibliográfica buscou-se informações e dados em relação à política educacional, Plano Nacional de Educação, Educação Especial e inclusão escolar e privatização.

A pesquisa documental ou dos fragmentos dos documentos foi realizada para complementar as informações coletadas, para identificar e compreender os significados históricos e as intenções dos documentos referentes à inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial.

As entrevistas foram realizadas com quatro representantes de entidades relacionadas à Educação Especial, quais sejam: um da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, um do Grupo de Trabalho Educação Especial do Fórum Estadual de Educação de MS; um da Federação Estadual das APAEs/MS (FEAPAE/MS) e um do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO 1

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

1.1 As disputas na política nacional de Educação Especial

A oferta da educação especial teve início no século XVI, na França, com a educação das crianças surdas e cegas, destinada a poucas pessoas - somente os nobres e ricos - com o enfoque na reabilitação com oficinas de trabalho, que “em razão dessas anormalidades⁹, não poderiam usufruir de processos regulares de ensino (BUENO, 2011, p. 29).

A implantação da escola pública universal e gratuita, sob a responsabilidade do Estado, é pauta de diversos países desde a metade do século XIX. No Brasil, em uma sociedade escravocrata até quase o final do século, em que a maioria da população residia em área rural, a educação não se destinava a todos pela aristocracia rural, pois as funções desempenhadas não exigiam instrução escolar (JANUZZI, 2006). Esse cenário se alterou com o movimento da industrialização e a ampliação da concentração da população em centros urbanos que levou a necessidade de alfabetização de modo a preparar para o trabalho um máximo de pessoas. (ROMANELLI, 1986).

Com a influência das experiências da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte, a educação no Brasil das pessoas cegas e surdas foi propagada por meio de um atendimento paralelo de educação, com

⁹ O conceito de normalidade não era fundamentado em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas fundada no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico. A definição da "anormalidade" está, neste sentido, profundamente condicionada pelas conveniências da "normalidade". (JANUZZI, 1992, p. 52)

“caráter assistencialista que irá perpassar toda a história da educação especial em nosso país”. (BUENO, 2011, p. 98).

Exemplo disso foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC), pelo decreto n. 1.428 de 12 de setembro de 1854 e a inauguração do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos¹⁰, criado pela Lei n. 839 de 26 de setembro de 1857, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos iniciaram os atendimentos no Rio de Janeiro, em regime de internato e recebiam donativos da sociedade e, após a publicação da lei orçamentária (Lei n° 939, de 26 de setembro de 1857), passaram a constituir “instituição particular subvencionada posteriormente assumida pelo Estado” (LANNA JUNIOR, 2010, p.24), oferecendo oficinas para a aprendizagem de ofícios. O atendimento atingia um pequeno número de cegos e surdos, pois não eram necessários como produtores de mão de obra, nem como fator de ideologização (JANUZZI, 2006).

A expansão da educação especial ocorreu lentamente, “e essa conquista ocorreu na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral” (MENDES, 2010a, p. 12), após a Proclamação da República (1889), com o foco ainda no atendimento aos cegos e surdos, por serem as únicas deficiências “reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem que visava superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na educação e no trabalho” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 23). Os indivíduos com outras deficiências eram internados em manicômios e hospitais, pois a deficiência era compreendida como doença e necessitava de tratamento e só tiveram acesso a educação posteriormente, “em virtude da economia dos cofres públicos

¹⁰ Os termos utilizados nos diferentes momentos históricos para se referir às pessoas com deficiência, serão preservados ao longo da tese e destacados entre aspas por não serem mais utilizados.

e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho” (JANUZZI, 2006, p.53).

Para a educação dos cegos foram criados escolas-asilos, com currículo que incluía o treinamento industrial. Em troca de moradia e alimentação, tinham que realizar trabalhos obrigatórios, ou seja, tratava-se de escolas industriais com mão de obra manual e barata. “Na verdade, o surgimento da escola residencial, embora refletisse o ideal de educação para todos, respondeu fundamentalmente ao processo de exclusão, que atingiu a todos, mais os que pertenciam ao povo miúdo, à ralé” (BUENO, 2011, p.82).

No decorrer do século XX a sociedade civil começou a organizar-se em centros de reabilitação, institutos, associações, entre outros, para oferecer atendimento à pessoa com deficiência mental¹¹ e física, sendo que esta última com enfoque terapêutico, devido ao surto de poliomielite, que se iniciou em 1911, e aumentou o número de pessoas com comprometimento físico, necessitando assim de reabilitação (LANNA JÚNIOR, 2010). Esses atendimentos foram influenciados por profissionais da área da saúde que tiveram importante contribuição na educação das pessoas com deficiência, quando, a partir dos atendimentos médicos para tentar curá-las, observaram que tinham potencial de aprendizagem. Como esclarece Januzzi (2006):

Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos (JANUZZI, 2006, p. 41).

¹¹ Segundo Sassaki (2005, p. 9), a expressão deficiência mental foi substituída em 1995 por deficiência intelectual, quando a ONU realizou, em Nova York, o simpósio chamado Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro.

Assim, os psiquiatras e os psicólogos, aplicavam testes de Quociente de Inteligência (QI) para identificar o grau de inteligência da criança com deficiência, comparando com o desempenho de outras crianças para oferecer atendimento educacional que era realizado com auxílio do pedagogo. O atendimento destinava-se a corrigir e ajustar essas deficiências, sem possibilitar o conhecimento das características da criança, ou seja, "o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive" (GARCIA, 2004, p. 169).

Em 1932, Helena Antipoff, fundou a Sociedade Pestalozzi, contando hoje com mais de 220 unidades, que "viabilizou a criação do Pavilhão de Natal (1934), do Instituto Pestalozzi (1935) e da Fazenda do Rosário (1939), todas destinadas a desenvolver a educação daqueles considerados 'excepcionais'" (RAFANTE; LOPES, 2013, p. 344).

Seguindo essa mesma vertente, em 1954 foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em São Paulo. Atualmente, são mais de 2.200 unidades¹² distribuídas nos Estados e Distrito Federal. O atendimento implantado por essas instituições era realizado para tratamento, reabilitação e eliminação de comportamentos inadequados, ou seja, normalização da pessoa para viver na sociedade. "contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo assim, que suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos de cidadania" (BUENO, 2011, p. 102). A manutenção dessas instituições de caráter privado-assistencial, "sempre se realizou mediante obtenção de recursos públicos federal, estaduais e municipais [...]" (MAZZOTTA, 2011, p. 35)

Segundo Bueno (2011), no Brasil, nas décadas de 1930 e 1940, um grande número de instituições privadas-assistenciais foram criadas

¹² Dados coletados no site da Federação Nacional das APAES. Disponível em: <http://apaebrasil.org.br/pagina/a-apae>. Acesso em: 10 abr. de 2020.

na área de deficiência intelectual e visual, oferecendo mais atendimentos que a rede pública, com um ensino para “corrigir falta, tirar defeito” (JANNUZZI, 2006, p. 70). As escolas públicas recebiam somente aqueles que não prejudicavam o bom andamento da classe do ensino regular.

O surgimento das primeiras instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiência, indica o início de duas tendências: a primeira se refere à inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópicas-assistenciais e a segunda à sua privatização (BUENO, 2011). Esses aspectos, como acentua o autor, “permanecerão em destaque por toda a sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional como pela quantidade de atendimentos oferecidos” (BUENO, 2011, p. 100). Na história do atendimento ao “deficiente mental” essas instituições, segundo Kassar (1998, p. 17), “apresentam-se, com lugar garantido nos discursos oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público” aos olhos da população, pela “gratuidade” de alguns serviços”.

A presença das instituições de caráter privado-assistencial, de médicos, de psicólogos e de movimentos das pessoas com deficiência fez com que a educação dessas pessoas ganhasse visibilidade pelos governantes, em um período¹³ em que os salários não eram suficientes para sobrevivência, o número de desempregados era maior do que o de empregados, e grande parte das crianças não tinha acesso à educação (ROMANELLI, 1986, p. 181). Nesse período foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, para garantir ensino pré-primário, ensino primário, ensino médio e ensino superior.

¹³ No Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a educação era vista como fundamental para o desenvolvimento econômico dos países e foi planejada a partir da necessidade do mercado de trabalho, “a educação foi incorporada ao programa com o propósito de preparar pessoal técnico para a implantação das indústrias de base” (FONSECA, 2009, p.157).

Nessa Lei, incluiu-se também a educação de “indivíduos excepcionais¹⁴” definindo que, no que fosse possível, deveria “enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961), sinalizando a intenção de possibilitar o acesso à educação pública. Nesse momento, “a educação especializada não foi assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não ocorreu, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial (KASSAR, 1998, 17).

A responsabilidade continuava, portanto, a ser transferida às instituições de caráter privado-assistencial, sendo que a LDBEN/1961 explicita o compromisso dos Poderes Públicos com bolsas de estudo, empréstimos e subvenções à iniciativa privada, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação. Como assinala Mazzotta (1996), “Aqui a mesma e velha questão da destinação de verbas públicas para a educação, comum ou especial agravada pela indefinição da natureza do atendimento educacional” (MAZZOTTA, 1996, p. 68-69). Regulamenta, por assim dizer a privatização da educação que já predominava. Segundo Mendes (2010b),

o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da

¹⁴ O termo “excepcional” foi formulado por Helena Antipoff (1992, p. 271 citado por RAFANTE; LOPES, 2009, p. 251), e “[...] é interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (RAFANTE; LOPES, 2009, p. 251).

área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010b, p. 99).

Com o intuito de disseminar conhecimentos sobre as deficiências e aumentar os benefícios e sua influência, as instituições de caráter privado-assistencial organizaram campanhas, a exemplo da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), regulamentada pelo Decreto n. 42.728, de 3 de dezembro de 1957, da Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC), regulamentada pelo Decreto n. 44.236, de 31 de maio de 1960 e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental (Caderne), regulamentada pelo Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960. A LDBEN de 1961 e as campanhas, conforme análise de Januzzi (2006), sinalizaram um avanço importante em relação ao reconhecimento e justiça às pessoas com deficiência, entretanto, não conseguiram atingir um número significativo dessas pessoas “[...] porque o que entravava a transformação era a organização social em que se perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente mais favorecidos”. (JANUZZI, 2006, p. 121)

Mesmo com a ampliação da obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, determinada pela Constituição Federal de 1967, a gratuidade da educação era direito somente daqueles que comprovassem incapacidade financeira e poderia ser realizada no lar e na escola. A substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo, beneficiava "os proprietários das escolas particulares, já que o governo pagava a estes para darem educação a quem supostamente não podia pagar" (ROMANELLI, 1986, p. 187), fortalecendo-se a privatização da educação, que segundo Silva (2005, p. 261), “tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação dos direitos e bens sociais e culturais a que está submetida ampla parcela da população brasileira”, incluindo-se aqui as pessoas com deficiência.

A partir de 1970, como esclarece Bueno (2011),

as camadas populares passaram a reivindicar melhores condições de vida, entre elas o acesso à escola, o que obrigou o governo a ampliar sua rede de ensino, além da exigência de maior qualificação de setores da classe trabalhadora, em razão do desenvolvimento industrial. (BUENO, 2011, p.47).

No entanto, a expansão da educação não atingiu a todos, “sendo exatamente nas regiões habitadas por populações pauperizadas (seja nas regiões rurais mais pobres, seja nas regiões urbanas de alta concentração das migrações rurais) que a carência de escolas se fez sentir de forma mais intensa”. (BUENO, 2011, p. 48).

Nesse período intensificaram-se as discussões pelas associações de pais e mestres e movimentos de pessoas com deficiência, sobre os benefícios do convívio das pessoas com deficiência com os demais estudantes em escolas regulares, criticando o atendimento segregador e marginalizador que era oferecido em ambientes como instituições residenciais, escolas especializadas e classes especiais, sinalizando o movimento da integração¹⁵ (MENDES, 2010a).

As campanhas realizadas pelas Instituições de caráter privado-assistencial, foram assumidas, à época, pelo Ministério da Educação e Cultura a partir de 1971, que resultou na “proposta de criação de órgão autônomo, para continuidade das ações desenvolvidas pelas campanhas e para ampliação da sua abrangência, de modo a incluir os deficientes físicos e os superdotados” (BUENO, 2011, p. 110), e oferecer

¹⁵ Para Garcia (2004), o movimento da integração tornou-se o carro-chefe nas proposições de políticas para a educação especial em diversos países “a partir da década de 1970: EUA (1975), França (1975), Itália (1971), e Canadá (1979), entre outros. A integração constituiu-se em bandeira de um movimento social que se opunha à segregação, assim definida a permanência em instituições específicas para crianças e jovens considerados com deficiência” (GARCIA, 2004, p. 41).

tratamento especial previsto Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus para “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]” (BRASIL, 1971). É nesse período que se registrou “um aumento significativo do número de classes especiais nas escolas estaduais nos diferentes municípios brasileiros”. (KASSAR, 2011, p. 68)

Assim, com a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais”, reafirmando “a educação especial como parte da gestão brasileira” (BAPTISTA, 2019, p. 6), implantou-se o primeiro órgão de política educacional para a área de educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a assessoria de técnicos educacionais dos Estados Unidos da América (KASSAR, 2011), regulamentado pelo Decreto nº 72.425/1973, com autonomia administrativa e financeira para:

Proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Ainda entre as finalidades e competências do CENESP¹⁶, de acordo com o Decreto e conforme ratificado no Regimento Interno, identifica-se a continuidade da atuação dos setores privados na exe-

¹⁶ O CENESP vigorou até 1986, no Rio de Janeiro. Posteriormente foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) e transferido para Brasília, fato que, segundo Mazzotta (2011, p. 63), “parece ter contribuído para romper ou diminuir, a hegemonia do grupo que detinha o poder na educação especial”. O IBC e o INES continuaram vinculados, como autônomos, à SESPE, para realizar supervisão ministerial.

cução de programas e projetos e no financiamento, bem como a presença do IBC e INES como integrantes na organização administrativa. O Art. 2º do Regimento Interno regulamentava essa atuação, tendo como competência: “[...] VI – prestar assistência técnica e financeira a órgãos da administração pública, federais e municipais, e a entidades particulares, na área da Educação Especial”. (BRASIL, 1973). Entretanto, segundo Pansini (2018, p. 32), a cooperação técnico-financeira beneficiou mais as instituições particulares do que o sistema público e não aconteceu a formulação de uma política de universalização da educação, mas sim campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Em 1977, em um contexto em que 62% dos estudantes considerados “excepcionais” estavam matriculados nas instituições de caráter privado-assistencial, formulou-se o I Plano Nacional de Educação Especial com o objetivo de promover a integração por meio do acesso à educação, identificação precoce da deficiência, organização do sistema de educação com maior eficiência e menos custo, e aproveitamento dos recursos disponíveis (MAZZOTTA, 2011). Segundo análise desse mesmo autor, o Plano fortalecia o atendimento realizado pelas instituições especializadas, uma vez que colocava em dúvida a qualidade do atendimento público ao destinar 58,70% dos recursos financeiros para essas instituições e somente 14,48% aos sistemas estaduais de ensino (MAZZOTTA, 2011, p.101).

Em 1978, a Emenda Constitucional nº 12 de 1978, assegurou aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante, entre outros, educação especial e gratuita. (BRASIL, 1978), instituindo "serviços educacionais mais normalizantes¹⁷ ou com o mínimo possível de restrição". (MENDES, 2010a, p. 15). Aqueles que

¹⁷ Mendes (2010a, p.17) assinala que na década de 1970, a filosofia da integração começou a ser difundida a partir do princípio da normalização originado nos Estados Unidos, em que "as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes com deficiências em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais ou de recursos".

mais necessitavam de atendimentos e adequações específicas tinham a matrícula recusada e eram encaminhados para escolas especiais e o número de atendidos ainda era inexpressivo.

No período de 1970 a 1980 o sistema educacional foi organizado de acordo com os programas estratégicos dos governos militares e teve várias reformas o que resultou no aumento da oferta da educação pública e ampliação para oito anos do ensino fundamental. (FONSECA, 2009, p. 161)

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p 37), descrevem o cenário da educação no Brasil na década de 1980 em que: “50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série. 30% da população era analfabeta, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. 60% da população vivia abaixo da linha da pobreza”.

É nesse cenário que os “organismos internacionais de crédito e cooperação técnica passaram a interferir gradativamente na definição da agenda educacional”. (FONSECA, 2009, p. 161) Para a autora os planos educacionais desse período explicitavam o Banco Mundial (BM) como parceiro técnico e político.

Nos documentos do BM é indicada a intenção de investir na educação para a melhoria do funcionamento e qualidade do sistema de ensino (expansão de matrículas, diminuição da evasão e repetência, formação de professores, espaço físico adequados, entre outros) e para a eficiência da administração educacional com a descentralização dos sistemas educacionais, entendida pelo Banco, como alternativa para diminuir a responsabilidade do Estado com a educação, pois seu compromisso seria somente com a universalização do ensino inicial, o restante seria repassado ao setor privado (FONSECA, 2009).

O início do investimento do Banco Mundial nas políticas sociais ocorreu no final dos anos de 1960, com o discurso de diminuir a po-

breza dos países denominados, à época, em desenvolvimento, o que seguindo o BM, provocava consequências na estabilidade dos países mais desenvolvidos e que o aumento da produtividade seria a solução para diminuir a pobreza e, nesse caminho, seria necessário preparar a população para o trabalho. "A importância atribuída à produtividade dos pobres foi determinante para que o Banco incluísse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos, antes limitados a projetos de infraestrutura econômica" (FONSECA, 1998. s.n.).

A educação das pessoas com deficiência nesse momento, tinha como foco a discussão sobre o modelo de atendimento educacional oferecido, que seguindo a proposta da integração, na qual "o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos" (MENDES, 2010a, p. 19), e também que, "visava preparar os alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas" (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 348) como: classe comum com consultor, atendimento itinerante, oficina pedagógica, classe hospitalar e outros.

O problema da aprendizagem era interpretado como decorrência da deficiência e a identificação era realizada após avaliação psicológica; aqueles que atrapalhassem o bom andamento da escola eram direcionados para instituições de caráter privado-assistencial ou classes especiais, "para aprontar a pessoa diferente para o processo de integração social" (ARANHA, 2001, p. 3). O sucesso dos estudantes com deficiência nas escolas regulares ficava a cargo de alguns, como "o heroico e sacrificado professor, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário, e assim por diante" (BEYER, 2006, p. 75), ou seja, a integração caracterizou-se mais como "a mera colocação de pessoas com deficiência juntamente com pessoas não-deficientes na mesma escola" (MENDES, 2010a, p. 19).

Vale recordar que a educação das pessoas com deficiência indica historicamente diferentes vertentes para o atendimento a essas pessoas. A vertente médico-pedagógica refere-se à atuação dos médicos, quando, para tentar curá-las, observaram que tinham potencial de aprendizagem. Na análise de Jannuzzi (2006), "Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos" (JANNUZZI, 2006, p. 41).

Outra vertente é de caráter assistencialista que, segundo Bueno (2011, p. 95), perpassou a história da Educação Especial, "através de uma política de 'favor', terem sido criadas instituições que, pelo menos, ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população, cumpriam a função de auxílio aos desvalidos, isto é, àqueles que não possuíam condições pessoais para exercer sua cidadania". Outras, ainda, têm foco educativo. As instituições privadas-assistenciais se tornaram protagonistas na educação dessas pessoas, conforme estudos de Jannuzzi, (2006), Bueno (2011), Mazzotta (2011), Kassar (1998, 2011), Garcia (2014) entre outros.

O movimento da inclusão escolar das pessoas com deficiência, de acordo com Mendes (2010a), partiu de alguns educadores, particularmente norte-americanos, que se demonstraram insatisfeitos em relação aos resultados obtidos com as políticas de integração escolar¹⁸, que não estavam cumprindo o seu objetivo. Foram apresentadas então, nos Estados Unidos, como proposta de reformas, por meio do *Regular Education Initiative*, as ideias de Madeleine Will¹⁹ (1986), com a

¹⁸ Mendes (2010a, p.17) assinala que na década de 1970, a filosofia da integração começou a ser difundida a partir do princípio da normalização originado nos Estados Unidos, em que "as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes com deficiências em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais ou de recursos".

¹⁹ Madeleine Will era secretária assistente do serviço de educação especial e reabilitação dos EUA.

indicação de que a educação dessas pessoas “[...] deveria ser de responsabilidade da educação comum” e que “[...] todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados” (MENDES, 2006, p. 393).

Outra proposta foi a da "Inclusão Total" "fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos" (MENDES, 2006, p. 393), ou seja, aquela que:

[...] advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial (MENDES, 2006, p. 394).

As formas de compreender a inclusão escolar provocaram discussões durante a década de 1980, destacando-se a realização do Seminário Regional da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), pela Organização das Nações Unidas (ONU), no período de 5 a 11 de novembro, para traçar um plano de ação a longo prazo a fim de garantir os direitos das pessoas com deficiência. As discussões tinham como foco a igualdade de oportunidades, o respeito às diferenças e às incapacidades individuais, a prevenção, a reabilitação e a acessibilidade. Para garantir a efetivação das medidas discutidas, a ONU apresentou a 'Carta dos Anos Oitenta' que contou com a participação de um conselho internacional representado por 64 países, que conclamava os governantes e a sociedade a "lutar pela redução da incidência de deficiências e pelo surgimento de uma sociedade que respeite os direitos dos deficientes e veja com bons olhos a participação plena desses cidadãos" (BRASIL, 1981, p. 34).

Pelo texto da Carta publicado no Relatório de atividades sobre o Ano Internacional das Pessoas “Deficientes”, evidencia-se o interesse

de formação para o mercado quando considerou como consequências da deficiência:

Maiores implicações para a indústria que se vê obrigada a contratar novos trabalhadores, que deverão ser treinados em funções para as quais tenham sido admitidos; efeitos secundários para força de trabalho com menor participação de trabalhadores bons cujos parentes sejam deficientes ou que tenham que cuidar deles; decréscimo do número de participantes na força de trabalho ativa e cujas contribuições ajudam a manter a Previdência Social (BRASIL, 1981, p. 36).

No item 46, a ‘Carta para os Anos Oitenta’ pontua que as crianças com deficiência devem ter acesso igual às outras crianças, em escolas maternas, jardim de infância e outros serviços da pré-escola, mas complementa: “dentro da medida do possível e do adequado”, reforçando o encaminhamento para escolas especiais e, ainda, o atendimento domiciliar para aqueles que não estivessem matriculados em escolas.

No Brasil, em decorrência dos compromissos firmados no Seminário, foi instituída pelo Decreto nº 84.919, em 16 de Julho de 1980, a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes para criar, apoiar e desenvolver um plano de ação nacional com o objetivo de realizar a conscientização, a prevenção, a educação, a reabilitação, a capacitação profissional e o acesso ao trabalho, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas, possibilitando, assim, a integração dessas pessoas na sociedade (BRASIL, 1981).

O relatório de atividades, elaborado em 1981, após a Carta afirma que o Brasil apresentava 12 milhões de pessoas com deficiência e que o investimento do Estado no atendimento educacional a esse público seria menos oneroso, pois além de auxiliar as famílias, tanto financeiramente quanto aos cuidados, possibilitava que trabalhassem, o que justificava o investimento (BRASIL, 1981), “evidenciando a preo-

cupação com a relação custo-benefício direcionando a política educacional” (KASSAR, 2011, p. 69).

Ainda no relatório, percebe-se uma vertente da implantação contrária à assistencialista que predominava até então; no entanto, reforçava a privatização, ao ampliar o atendimento pré-escolar nas instituições privadas-assistenciais e não na escola pública. Desse modo, contrariava o item 4 do documento, no qual se lê: "a política nacional de todos os países deve criar condições para que se desenvolva a educação de jovens, crianças e adultos deficientes. Faz-se necessária uma revisão da política existente com vista a eliminar quaisquer medidas de caráter discriminatório" (BRASIL, 1981, p. 44).

No relatório, destacam-se diversas ações a serem realizadas como: apoio financeiro a “entidades públicas e particulares” para expansão da rede física; concessão de bolsas de estudo a estudantes deficientes; criação de classes especiais e sala de recursos, entre outras (BRASIL, 1981).

Assim, as instituições privadas-assistenciais, em especial as APAEs, ampliaram seu atendimento em nível nacional “[...] assumindo a preponderância dos atendimentos na Educação Especial. Na década de 1980, o processo de expansão continuou, notadamente nos primeiros anos, com mais 600 APAEs fundadas em 1983” (LEHMKHUL, 2018, p. 53).

De acordo com Jannuzzi (2006, p. 161), a década de 1980 foi significativa para a pessoa com deficiência, com a criação de associações²⁰ que nacionalmente lutavam pela “preservação de seus direitos, inclusive de sua capacidade de opinar sobre os problemas implicados

²⁰ A exemplo da Federação Brasileira de Entidades de Cegos, Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, Federação Nacional de Educação de Surdos e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (JANNUZZI, 2006, p. 160).

em seu atendimento”. Acrescenta que “esses movimentos conquistaram espaços públicos por meio dos diversos conselhos, tentando resolver alguns problemas comuns. Suas reivindicações às vezes ganharam relativa força, reunindo sob um enfoque comum pessoas de categorias sociais diferentes” (JANNUZZI, 2006, p. 163).

A década de 1980 foi marcada “pela ativa participação da sociedade civil, que resultou no fortalecimento dos sindicatos, na reorganização de movimentos sociais e na emergência das demandas populares em geral” (BOROWSKY, 2016, p. 93). A mobilização no campo educacional, associada a outros movimentos sociais, provocou intensas discussões para a redemocratização do país e reivindicava um projeto de educação, com pauta que integrava, entre outras, a gestão democrática da educação, defendida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte (FNDEP)²¹, por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) e, posteriormente, no processo de elaboração e de tramitação dos projetos de LDBEN na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. (SCAFF; OLIVEIRA, 2019).

A CF de 1988 declarou, no Art. 6º, “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, como direitos humanos e sociais (BRASIL, 1988), reconhecendo a igualdade de todos, sem distinção de qualquer natureza ou discriminação. Como afirma Vieira (2001, p. 10), “em nenhum momento a política social encontra tamanho acolhimento na Constituição Brasileira, como acontece na de 1988”.

²¹ O FNDEP, de acordo com estudos de Oliveira (2004, p. 50), foi criado com objetivo de “reivindicar um projeto para a educação como um todo e não especificamente para a escola, tendo em vista a elaboração de uma nova Constituição para o país”.

Entre os princípios do ensino define, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), sendo que o dever do Estado deve ser garantido mediante, entre outros, a oferta do atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, inciso III), em todos os níveis, etapas ou modalidades de ensino (BRASIL, 1988).

Nesse inciso a contradição está presente pois retira do Estado a responsabilidade de atendimento educacional a todos os estudantes da Educação Especial, ao usar o termo “preferencialmente”, possibilitando a decisão da oferta na rede regular de ensino segundo os interesses, disputas e políticas de governo. Cury (2005), sobre o termo preferencialmente expressa que o entendimento do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), “é que há um lócus preferível, privilegiado em relação ao outro que só excepcional e justificadamente pode ser utilizado, ouvida a família do educando. A Constituição diz ‘preferencialmente’ e não ‘exclusivamente’ (CURY, 2005, p. 12)”.

A CF de 1988 estabeleceu também, que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei [...]” (BRASIL, 1988), e que “comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação”, e que “assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades” (art. 213, I e II).

Os segmentos representativos da sociedade civil no campo da Educação Especial participaram desse processo e reivindicaram que “os dispositivos constitucionais voltados para as pessoas com deficiência deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 67), e exigiram soluções para atender suas necessidades, rompendo com o caráter assistencialista.

As responsabilidades do poder público para garantir o exercício dos direitos individuais e sociais e a integração, na sociedade, das pessoas com deficiência, foram mais especificadas na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. A área da educação prevê a Educação Especial como modalidade de ensino do sistema educacional, obrigatória e gratuita; inserção das escolas especiais, privadas e públicas nesse sistema; atendimento hospitalar obrigatório; igualdade de acesso aos benefícios escolares e matrícula compulsória em estabelecimentos públicos e particulares (BRASIL, 1989).

1.2 Perspectivas divergentes na Educação Especial no Brasil

As transformações sociais e políticas ocorreram mundialmente, com a crise do capitalismo, que se acentuou na década de 1990, entendida segundo Peroni (2006), como a diminuição na taxa de lucro, sendo que, nesse contexto, “a dívida pública de quase todos os países ocidentais começou a reassumir dimensões alarmantes, inclusive na Inglaterra e nos Estados Unidos, enquanto o endividamento privado das famílias e das empresas chegava a níveis sem precedentes desde a II Guerra Mundial” (ANDERSON, 1995, p.7). A crise econômica manifestou-se, portanto, na elevação das taxas de juros, nos serviços públicos excluídos, na repressão sindical, nas políticas sociais reduzidas e organizações e instituições governamentais privatizadas.

Como estratégias para superar essa crise o capitalismo estabeleceu algumas estratégias como “o neoliberalismo, a globalização financeira e produtiva, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, que acabaram redefinindo as fronteiras entre o público e o privado” (PERONI, 2013b, p. 3).

Conforme Vieira (2007, p. 107), “a globalização alude à inserção econômica, social, política e cultural dos países no mercado internacio-

nal, nas trocas econômicas, políticas, sociais e culturais existentes no mundo”, ocorre de forma desigual exigindo “[...] a proteção dos países que não têm a mesma capacidade de competição econômica, política e social com países hegemônicos”. Nesse sentido, de acordo com Ianni (2001):

A dinâmica das forças produtivas e das relações de produção, em escala local, nacional, regional e mundial, produz interdependências e descontinuidades, evoluções e retrocessos, integrações e distorções, afluências e carências, tensões e contradições. É altíssimo o custo social, econômico, político e cultural da globalização do capitalismo para muitos indivíduos e coletividades ou grupos sociais subalternos (IANNI, 2001, p. 2008).

Para os neoliberais, as desigualdades são naturais e necessárias e “as políticas sociais são consideradas um verdadeiro saque à propriedade privada, pois além de distribuírem renda, atrapalham o livre andamento do mercado [...]” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763). Utilizando os termos de Anderson (1995, p. 2), um Estado “forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”.

A CF de 1988 foi promulgada ao mesmo tempo que as ideias neoliberais, ganhavam espaço em âmbito mundial (ANDERSON, 1995) e para superar a crise econômica a ideologia neoliberal propõe “a diminuição da presença do Estado como executor de políticas e o mercado como parâmetro de qualidade”, o que possibilitou, em sentido inverso à expansão do público como parte da construção do processo democrático, o incremento de processos de privatização (PERONI, 2018).

Os direitos sociais conquistados pela CF de 1988, deram lugar à naturalização da perda de direitos no período de ajuste fiscal e de

implementação das estratégias de superação da crise do capital e o Estado atua como regulador das políticas sociais repassando parte do financiamento e avaliando a execução das políticas pela sociedade civil (PERONI 2018).

Ao analisar esse período, Peroni (2006, p. 14) afirma que “[...] a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para a terceira via, pelo público não-estatal (sem fins lucrativos)”. Ao explicitar as duas correntes ideológicas, assinala que na teoria neoliberal o culpado pela crise é o Estado, sob a justificativa de que “tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, como porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado” (PERONI, 2006, p. 12) que tem a função de “superar as falhas do Estado; a lógica do mercado, portanto, deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI, 2006, p. 3).

E para os intérpretes da terceira via²², o Estado também é o culpado pela crise, e a estratégia para sua superação é a transferência da execução das políticas sociais “principalmente para o público não-estatal ou terceiro setor²³, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica de mercado, que é considerado mais eficiente e produtivo” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p.764-765).

²² De acordo com as autoras, “A atual social-democracia foi batizada de terceira via por ser uma proposta alternativa ao neoliberalismo e à antiga social democracia” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009 p. 765).

²³ A sociedade civil representada pelo terceiro setor, é constituída por organizações não-governamentais, instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768)

Peroni (2006), parte da hipótese de que há relação entre o neoliberalismo e a expansão do terceiro setor, pois:

ao retirar o poder das instituições, delegando, assim, responsabilidades que historicamente foram do Estado e das entidades representativas em geral, esvazia o poder das instituições e enfraquece a democracia, com o argumento de que estas atrapalham o livre andamento do mercado; ao propor o Estado mínimo, retirando do mesmo os compromissos com a população, outorga essa responsabilidade para a sociedade civil a fim de que esta atue na prestação de serviços; ao fomentar o discurso transversal, desvia o debate das questões de fundo, como se os problemas da luta de classes estivessem resolvidos, quando, ao contrário, foram intensificados; as agências internacionais, ao enviarem os recursos financeiros dos projetos, que têm sido cada vez mais significativos, sem passar pelo Estado, deslocam as esferas de poder, provocando novas relações de força na esfera nacional e internacional [...] (PERONI, 2006, p. 21).

Na esfera internacional, é importante recordar que o início do investimento do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial, nas políticas sociais ocorreram no final dos anos de 1960. Com o discurso de diminuir a pobreza dos países denominados, à época, em desenvolvimento, o que segundo o Banco, provocava consequências na estabilidade dos países mais desenvolvidos, afirmava que o aumento da produtividade seria a solução para diminuir a pobreza e, nesse caminho, seria necessário preparar a população para o trabalho. "A importância atribuída à produtividade dos pobres foi determinante para que o Banco incluísse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos, antes limitados a projetos de infraestrutura econômica" (FONSECA, 1998. s.n.).

A educação passou a ser proposta, por esses organismos, como recurso primordial para a transformação social (UNESCO, 1990), e pelos recursos financeiros investidos “passaram a interferir gradativamente na definição da agenda educacional” (FONSECA, 2009, p. 161), como “parceiro” técnico e político.

Destaca-se, em decorrência, a Conferência Mundial de Educação para Todos financiada e organizada também por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. O evento contou com a participação de representantes de 155 governos, além de organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais, de países da América Latina e do Caribe (UNESCO, 1990).

Dessa Conferência resultou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990), que influenciou o cenário educacional mundial com o compromisso de universalizar o acesso à educação e promover a equidade:

Aos grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p.3).

Na introdução, o documento considera que a falta de educação básica impede que a sociedade enfrente problemas como “o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência [...]” (UNESCO, 1990, p. 2).

Apresenta o diagnóstico da educação mundial em que mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, mais de 960 milhões de adultos são analfabetos e o “analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento”; mais de 100 milhões de crianças e adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e muitos outros concluem-no sem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais, “e mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais” (UNESCO, 1990, p. 1).

Acrescenta que esses dados dificultavam os avanços da educação básica em países menos desenvolvidos, o que levou a estabelecer princípios e diretrizes para promover educação para todos. A Declaração apresenta como metas a universalização do acesso à educação básica a crianças, jovens e adultos; a promoção da equidade; a diminuição do analfabetismo; a melhora na qualidade da educação para alcançar resultados efetivos da aprendizagem e fortalecimento de alianças entre todos os subsetores e forma de educação.

Para atingi-las, indica que políticas de apoio “dos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social” (UNESCO, 1990), além da disponibilização de recursos financeiros e o fortalecimento da solidariedade internacional e relações econômicas, para corrigir as disparidades econômicas. Observa-se no documento o

discurso de que pela educação é possível acessar o mundo do trabalho e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e, no contexto da globalização do capital indica a necessidade da readequação da educação escolar. Como analisa Bueno (1993, p. 48):

Na verdade, esta é uma contradição de todo o processo de globalização baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não se oferece mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultural produzida, da qual uma das expressões, pouco evidente é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo mundo.

O Brasil, como signatário da Declaração, no governo de Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994) que tinha acabado de assumir com o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello (1990 - 1992)²⁴, desencadeou o processo de formulação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), com o objetivo estabelecer "uma base política para a sociedade construir uma nova escola responsabilizando-se ao governo por sua condução e por seu controle" (BRASIL, 1993, p.14).

O Estado teria a função de orientar e regular o sistema educacional para que a oferta da educação básica fosse obrigação prioritária dos governos, para promover um "conjunto de competências básicas cognitivas e sociais para todos", por meio de articulações e alianças "entre todos os subsetores e formas de educação, [...] entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado" (BRASIL, 1993, p. 55), o que indica a convocação da sociedade civil para a oferta da educação básica, em um contexto de redução do papel do Estado nas políticas sociais.

²⁴ Fernando Collor de Mello deu início a implantação das ideias neoliberais no Brasil, que foi se consolidando a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Pansini (2018) apresenta o cenário do Brasil nesse período com base nos dados de Neves (2008), em que ocorre a redução da qualidade de vida devido ao agravamento da miséria, em decorrência do aumento de doenças infectocontagiosas; aumento da mortalidade infantil ou pela utilização de métodos compulsórios de planejamento familiar (seis milhões de mulheres esterilizadas no início da década). Para a autora os “dados divulgados pelo Censo de 1991 evidenciaram a intensa concentração de renda no país, além de expor o processo de urbanização iniciado nas décadas anteriores” (PANSINI, 2018, p. 37).

Os compromissos firmados para disseminação da inclusão escolar em 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos, foram reforçados em 1994, pela Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre “Necessidades Educativas Especiais” (UNESCO, 1994), documento que marcou a história da Educação Especial no Brasil (KASSAR, 2011) e é considerada como referência, em substituição ao paradigma da integração, que:

[...] estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2006, p. 395).

A Declaração reconhece a necessidade de oferecer acesso à educação nas escolas públicas para as crianças, jovens e adultos com “Necessidades Educacionais Especiais (NEE)²⁵”, decorrentes de deficiências

²⁵ Termo utilizado nos documentos para se referir ao público da educação especial, com o foco nas necessidades para aprender e não na deficiência. Para Beyer (2003), foi no final de 1970 que o termo necessidades educacionais especiais foi adotado na área educacional indicando a “necessidade de considerar as práticas de conceitualização das deficiências, provocando uma profunda mudança nas formas de analisar a problemática das pessoas com deficiência” (BEYER, 2003, p. 4),

ou alguma dificuldade de aprendizagem, durante a sua escolarização (UNESCO, 1994, p. 3). Conforme o documento:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 3).

O documento especifica e alerta contra todas as formas de discriminação que possam impedir o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, e sua exclusão nas escolas, como os modelos homogeneizadores de ensino e aprendizagem e o atendimento educacional em ambientes fora das escolas regulares, como acentua Bueno (2011, p. 46):

A declaração simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado.

Michels e Garcia (2014) pontuam três justificativas para que a inclusão escolar seja adotada de acordo com o que preconiza a UNESCO:

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 159).

Nesse período de discussão sobre a inclusão escolar, em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), apresenta o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), cuja proposta é que o Estado “[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 9), transferindo as atividades estatais ao público não estatal, ou seja, ao terceiro setor “alterando a relação entre Estado e sociedade civil” (OLIVEIRA, 2015, p. 629).

O Plano, sob influência das reformas neoliberais representou perdas de direitos, aumento do desemprego, “a expansão do trabalho informal, índices elevados de pessoas sem renda, sem teto, sem-terra, com aprofundamento da violência nas esferas urbana e rural” (GARCIA, 2014, p. 3). Os direitos sociais, incluindo a educação, passam a ser considerados como “serviço que pode ser prestado pelos setores privados da sociedade por meio de um contrato de gestão” (GARCIA, 2014, p.5).

Em consonância com o pensamento neoliberal, o PDRAE tinha como estratégias: a desregulamentação que significa suspender as leis e direitos adquiridos, a descentralização, a autonomia e a privatização como "mecanismo para transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade da venda de seus serviços e produtos". A privatização implicaria no "processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

No campo educacional, ocorre incentivo à terceirização dos serviços públicos nas ações sociais e com a instituição das parcerias com organizações do terceiro setor, ou nas palavras de Adrião (2018) "parceria público-privada". A autora questiona o termo "parceria"²⁶ e identifica três dimensões na privatização da educação básica: na gestão, no currículo e na oferta educacional. A privatização da gestão corresponde à "subordinação ao setor privado dos processos relativos à definição dos meios e dos fins desta educação", podendo ocorrer nos âmbitos da gestão educacional e gestão escolar. Na privatização do currículo o setor privado determina para os sistemas públicos de ensino, desenhos curriculares, por meio de "assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino (SPE)" (ADRIÃO, 2018, p. 12).

E, a privatização da oferta educacional acontece pelo "financiamento público, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de políticas ou programas de escolha parental"

²⁶ Adrião (2018, p. 9) esclarece que parceria público-privada "Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – N° 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro".

(ADRIÃO, 2018, p. 11). O financiamento público ocorre pela “introdução de sistemas de bolsas de estudos; implantação de convênios ou contratos entre esferas governamentais e setor privado e presença de mecanismos de incentivos fiscais para a escola privada, como dedução de impostos ou renúncia fiscal” (ADRIÃO, 2018, p. 11). Esta última dimensão corresponde ao entendimento dos processos de privatização da Educação Especial, que resultam da atuação das instituições privadas-assistenciais.

No Brasil, com o discurso global de inclusão escolar, os grupos sociais, organizados em fundações, conselhos, associações, por área de deficiência²⁷, se fortaleceram na luta pela educação pública das pessoas com deficiência, regulamentada pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). De acordo com Moreira (2016, p. 18), “a inclusão escolar tornou-se para os sistemas educacionais uma obrigação estatal e um grande desafio devido aos cortes e a grande redução de recursos financeiros para as políticas sociais”.

Desse modo, permitiu-se o acesso ao ensino regular nas escolas públicas somente para aqueles estudantes que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Aqueles que não correspondiam a essas condições continuariam o atendimento nas escolas especiais e, gradativamente, seriam inseridos no ensino regular, mantendo-se:

as parcerias público/privadas com instituições de caráter privado- assistencial, as quais assumiram o atendimento de educação especial, recebendo finan-

²⁷ Destacam-se: a Federação Brasileira de Entidades de para Cegos (Febem); a Associação Brasileira de Desportos para Cegos (ABDC), a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (Abrev); os Movimento de Defesa das Pessoas Portadoras de Deficiência; a Federação Nacional das APAEs; Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), entre outros.

ciamentos públicos para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores, muitos deles cedidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais (GARCIA, 2017 p. 25).

De acordo com o documento, a “Política Nacional de Educação Especial” tinha o objetivo de orientar a elaboração de planos de ação dos órgãos públicos e das entidades não governamentais para as pessoas “portadoras²⁸ de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)”, pautadas nos princípios da normalização²⁹ do contexto de vida dessas pessoas e previa o oferecimento dos seguintes serviços: atendimento domiciliar, classe comum³⁰, classe especial³¹, classe hospitalar, Centro Integrado de Educação Especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e salas de recursos (BRASIL, 1994).

Observa-se que na política educacional brasileira, o foco da diversidade propagada pela Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas (UNESCO,

²⁸ O termo “portador de deficiência” foi substituído por “pessoa com deficiência” a partir da Portaria 2.344 de 3 de novembro de 2010 da Secretaria dos Direitos Humanos.

²⁹ Segundo a “Política”, normalização não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (BRASIL, 1994, p. 22)

³⁰ O termo classe comum adotado na pesquisa corresponde as salas de aulas no ensino regular.

³¹ Classe especial segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica refere-se a “[...] uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor de educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base comum’ (BRASIL, 2001, p.53).

1994) limitava-se ao “[...] público-alvo da educação especial e não às políticas para o atendimento à diversidade (população vulnerável), de forma mais ampla, como disseminado pelo documento, o que revelou uma interpretação bastante simplificada da sua abrangência e significado” (CÓRREA, 2012, p. 73).

Ainda que o público a ser atendido pela Educação Especial estivesse assim definido, somente àquelas pessoas que tivessem condições de “acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19) poderiam frequentar as classes comuns. Nesse momento, esclarece Baptista (2011, p. 61), mesmo que as vantagens e a importância da inclusão escolar fossem discutidas, “[...] os serviços de atendimento exclusivo-classes especiais e escolas especiais – eram reconhecidos como imprescindíveis ao trabalho pedagógico da área”.

A realidade, segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), indicava insuficiência de recursos financeiros, descontinuidade dos programas devido a mudanças de governo, políticas implantadas sem considerar a realidade da educação brasileira, falta de professores e profissionais com formação adequada, insuficiência de vagas nas escolas comuns, desinformação da sociedade, identificação tardia da deficiência, entre outros.

É nessa conjuntura que se aprovou e homologou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, após oito anos de tramitação no Congresso envolvendo instituições e movimentos vinculados à educação. A Lei estabeleceu avanços significativos na garantia do direito à educação e a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, a todos os cidadãos.

A Educação Especial na Lei é definida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino,

para a qual são previstos serviços de apoio especializado na escola regular. A forma de acesso à educação, de acordo com a LDBEN, indica os elementos presentes na integração, uma vez que no Art. 58, § 2º ele é garantido somente para aqueles que tenham condições de acompanhar o ensino; e os casos em que a deficiência limite a participação do indivíduo deverão ser encaminhados para classes e escolas especiais (BRASIL, 1996).

A atuação das escolas especiais para a oferta do atendimento educacional é regulamentada no Art. 60 da LDBEN, que atribui aos órgãos normativos dos sistemas de ensino a definição de critérios “de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 1996).

O repasse financeiro às escolas privadas sem fins lucrativos, também foi respaldada na LDBEN após tensões e disputas, como já mencionado, entre aqueles que defendiam o financiamento para as escolas privadas sem fins lucrativos e aqueles que eram contrários. Segundo Oliveira (2000):

O embate político colocava-se então entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, formado de 26 entidades representativas da sociedade civil (sindicais, científicas, estudantis) e as entidades que representam o ensino privado, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN, do lado do grupo empresarial, e do lado do grupo confessional, a Associação de Educação Católica – AEC e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católica – ABESC (OLIVEIRA, 2000, p. 264).

Em 1998, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica, 337.326 estudantes da Educação Especial estavam matriculados em classes especiais nas escolas do ensino regular, em classes comuns do

ensino regular e em escolas exclusivamente especializadas e, estavam distribuídos conforme tabela a seguir.

Tabela 1- Número de matrículas de estudantes da Educação Especial no Brasil (1998).

	Classes especiais	Classes comuns	Escolas exclusivamente especializadas
Total	83.201	43.923	210.202

Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, 1998 (BRASIL, 1998).

Pela tabela, percebe-se que em 1998, dois anos após a aprovação da LDBEN, 13% das matrículas concentravam-se nas classes comuns do ensino regular, enquanto 24,66% estavam em classes especiais do ensino regular e 62,31% nas escolas exclusivamente especializadas³², indicando que a maior parte dos estudantes da Educação Especial encontravam-se matriculados em instituições privadas assistenciais e classes especiais, ou seja, em espaços separados dos demais estudantes.

As discussões e ações para inclusão escolar do público da Educação Especial, preferencialmente nas escolas públicas, foram se intensificando na primeira década de 2000, com o desafio de:

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 os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER 2006, p. 76).

³² Escolas exclusivamente especializadas referem-se as escolas especiais mantidas pelas instituições privadas-assistenciais.

Nesse sentido, a ideia da inclusão escolar é a de que todas as crianças devam estudar juntas em um mesmo espaço, e não mais em classes ou escolas especiais, ou seja, a “escola regular passa a ser o lócus da escolarização de todos os alunos” (BAPTISTA, 2019, p. 15).

Esse entendimento remete à análise de Cury (2005, p. 255) de que a igualdade é o princípio da não-discriminação é “o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias”. Como novo paradigma, a inclusão escolar:

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

As classes comuns da escola regular, portanto, são espaços que devem proporcionar trocas sociais, culturais e intelectuais, considerando-se as características individuais e diversidades humanas e que demandam processos pedagógicos diferenciados, locais, por excelência, de aprendizado.

A necessidade da “construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” é prevista no Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a, p. 64), no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A Lei segue os preceitos da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN 9.394/1996, que em seu artigo 87 dispõe que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

A sua elaboração contou com a participação da sociedade política e da sociedade civil e teve embates entre dois projetos, um elaborado pela sociedade civil, aprovado no Congresso Nacional de Educação (CONED) em novembro de 1997, em Belo Horizonte, com o foco na democratização da educação como prioritária e igualitária (Projeto de Lei nº 4.155 de 1998) e outro encaminhado pelo Executivo Federal (Projeto de Lei nº 4.173 de 1998). "Os dois expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, prioridades, diretrizes e metas" (DOURADO, 2016, p. 20).

Os dois projetos foram analisados pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto, e foi elaborado um novo projeto (Lei da Câmara nº 42, de 2000), com 2.915 emendas, prevalecendo a "hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica de suas políticas em curso" (DOURADO, 2017, p. 37).

Após tramitação nas comissões, o PNE 2001-2010 foi aprovado pela Lei Ordinária nº 10.172/2001, com nove vetos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), que incidiram sobre o aspecto financeiro (SAVIANI, 2014), com 295 metas, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, para:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis: a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001b).

O PNE (2001-2010) tinha o desafio de acabar com a descontinuidade das políticas educacionais e a falta de planejamento a longo prazo, principalmente quanto à garantia de recursos financeiros para se concretizar as metas e estratégias. No entanto, como afirma Saviani (2014):

[...] sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano todo não passa de mera carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas. Pelas nove metas vetadas, vê-se que o objetivo do governo era evitar qualquer possibilidade de ampliação dos recursos da União investidos na educação (SAVIANI, 2014, p.80).

Esse Plano exigiu dos estados e municípios, a elaboração de seus planos para estabelecer metas de longo prazo, de acordo com sua realidade local. No entanto, ao final de sua validade as metas não foram alcançadas devido à falta de acompanhamento dos governos e ao fato de que “não se efetivou como política concreta na maior parte dos estados e municípios” (DOURADO, 2010, p. 685).

O autor acrescenta que o PNE (2001 – 2010) “apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento”, e ainda porque “as prioridades das políticas educacionais adotadas pelos governos, em especial o federal, não tiveram o PNE como indutor central de suas ações político-pedagógicas” (DOURADO, 2010, p. 693). A partir deste Plano, a educação segundo Cury 2008, p. 301), foi “[...] esvaziada de seu suporte financeiro, ficou apenas em metas de ‘boa vontade’ conquanto expressivas do quanto se poderia fazer nos dez anos de sua validade”.

A Educação Especial nesse Plano foi organizada com 28 objetivos e metas para que os sistemas de ensino recebessem os estudantes “portadores de necessidades especiais”. Segundo o diagnóstico apresentado no Plano, 56% dos municípios brasileiros não ofereciam atendimento educacional a essas pessoas, e quase metade desses atendimentos eram realizados por instituições filantrópicas.

O documento afirma, também, que as escolas públicas não tinham estrutura física, materiais pedagógicos adequados, os professores

e demais profissionais não tinham formação específica para atuação (BRASIL, 2001b, p. 121). Assim, a oferta da educação aos estudantes da Educação Especial poderia acontecer nas classes comuns do sistema regular de ensino, nas salas de recursos, em classe especial nas escolas regulares ou em escolas especializadas (BRASIL, 2001b).

Mesmo com a proposta da “construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, o documento reforça a possibilidade da continuidade do atendimento educacional em espaços que não eram considerados inclusivos e ainda destaca atuação das escolas especializadas que:

[...] têm sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa (BRASIL, 2001b).

Outro documento a ser destacado no período é a Resolução do CNE/CEB nº 02 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c). Nessa Resolução, o direito à matrícula na educação básica e o acesso a serviços especializados são garantidos, orientando que o atendimento aos estudantes com NEE deverá ser em classes comuns do ensino regular, sempre que sua condição possibilite, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Conforme o documento, Educação Especial é:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, **substituir** os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar

e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001c, grifo meu).

Percebe-se, no entanto, que não abrange o princípio da inclusão escolar, pois a condição do estudante continua a limitar seu acesso à escola comum, na medida em que indica a possibilidade de substituição dos serviços educacionais comuns em classes especiais, “a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001c).

Além disso, as Diretrizes reforçam o currículo diferenciado e, ainda, quando não for possível o atendimento, os estudantes poderão ser encaminhados para escolas especiais, públicas ou privadas, evidenciando as contradições dessa política ao ratificar o atendimento educacional substitutivo nas instituições privadas-assistenciais na resolução.

Essa Resolução define, os estudantes com NEE, aqueles que apresentam:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001c).

Tal Resolução propunha que a escola regular, para ser considerada inclusiva, deveria ofertar recursos e serviços como: estudantes distri-

buídos em várias classes, convivendo e aprendendo com os demais para uma aprendizagem cooperativa. Indica flexibilizações e adaptações curriculares em consonância com o projeto pedagógico da escola; serviços de apoio pedagógico especializado, em classes comuns, professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, profissionais itinerantes; oferecimento de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; salas de recursos; temporalidade flexível do ano letivo, acessibilidade, remoção de barreiras nas comunicações, entre outros (BRASIL, 2001c). Na visão de Borowsky (2016), isso “remete à ideia de que a Educação Especial possa ser ofertada enquanto prestação de serviço e não como um processo de escolarização caracterizado na educação básica como um todo” (BOROWSKY, 2016, p. 119).

De acordo com a Resolução em pauta os sistemas de ensino deveriam ainda, contar com professores capacitados para identificar as NEE dos estudantes em classe comum e flexibilizar a prática pedagógica de forma que lhes beneficie e, ainda, com professores especializados para “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas” (BRASIL, 2001c). Garcia (2016, p. 14) ressalta que:

Tal proposição contém uma distinção entre ‘serviços educacionais comuns’ e ‘serviços educacionais especiais’, articulando-se às definições gerais no país acerca da educação e, no caso, da educação especial, ser considerada como um ‘serviço’ nos moldes da reforma de Estado empreendida na década anterior.

Na referida resolução, são previstos atendimentos educacionais para apoio, complementação, suplementação e até substituição para assistência aos estudantes com NEE, mas o documento não define recursos financeiros destinados para concretização das ações, o que limitou a materialização da Política.

Ferreira e Glat (2003) contextualizam que nesse período permanecia o paradigma da integração, entendendo-se que:

O modelo de integração demanda um sistema de serviços, uma rede de recursos centrada no indivíduo, ao passo que o modelo de inclusão requer um sistema de suportes, uma rede de apoio, caracterizando uma intervenção no próprio sistema. Pelo que foi percebido, o modelo de integração, ainda é o prevalente, mesmo que tenha recebido a nova denominação de “inclusão” (FERREIRA; GLAT; 2003, p. 34).

Contudo, a partir da publicação da Resolução, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é possível verificar um aumento expressivo, em relação à ampliação do atendimento em classes comuns, de 13%, em 1998, para 29%, em 2003; no entanto, a segregação era significativa, pois, de um total de 504.039 estudantes com NEE matriculados, 358.898 estavam em escolas especializadas ou classes especiais e 145.141 nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2003a).

1.3 A proposição da política de Educação Especial sob o discurso da inclusão escolar

No governo seguinte, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) a garantia dos direitos humanos e a inclusão social são destacadas nos planos plurianuais de governo, com propostas de criação de políticas sociais para atender os excluídos, combater a desigualdade, diminuir a fome e a miséria. O Estado é defendido como protagonista da ampliação das políticas educacionais, mas organizações não mercantis, instituições especializadas de Educação Especial privado-assistenciais continuam com seu lugar garantido nas proposições das políticas educacionais (REBELO, 2016).

O primeiro Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 “Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social” foi baseado em três grandes objetivos: “1) Inclusão Social e Redução das Desigualdades Sociais; 2) Crescimento com Geração de Emprego e Renda, Ambientalmente Sustentável e Redutor das Desigualdades Regionais e 3) Promoção e Expansão da Cidadania e Fortalecimento da Democracia” (BRASIL, 2003b, p. 17), com prioridade no desenvolvimento sustentável com equidade social, na desconcentração e redistribuição de renda. Segundo o documento, esses objetivos justificam-se porque:

[...] primeiro, promovem justiça social e ampliam o atendimento aos direitos fundamentais da cidadania; segundo, porque aumentam a eficiência da força de trabalho; e terceiro, porque fortalecem o aumento de produtividade e competitividade por meio do modelo de consumo de massa (BRASIL, 2003b, p. 19).

Os objetivos foram desmembrados em estratégias e a educação era vinculada ao objetivo 1 com a seguinte estratégia: “ampliar o nível e a qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação” (BRASIL, 2003b, p. 37). As mudanças na educação básica tinham o foco na descentralização administrativa e pedagógica resultando, segundo pesquisa de Corrêa (2012), “em significativo repasse de responsabilidades da União para os estados e municípios, mediante transferência de ações e processos de implementação da política educacional, com ênfase na gestão escolar” (CORRÊA, 2012, p. 100).

O primeiro mandato do governo, segundo Oliveira (2009), foi caracterizado por uma grande diversidade de programas especiais considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios e, em sua maioria, para a população vulnerável e na área da educação se caracterizou “muito mais por permanências que rupturas, em relação ao governo anterior” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Na análise de Mendes (2010a, p. 103),” [...] num contexto em que uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a inclusão escolar começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo”.

Nesse sentido, a educação foi considerada instrumento de promoção da cidadania, fundamental para reduzir desigualdades e consolidar o desenvolvimento social e econômico do País. O cenário que se apresentava, naquele momento, segundo o Plano Plurianual era o seguinte: 59% das crianças da 4ª série não eram alfabetizadas ou eram analfabetas funcionais; havia um número significativo de adultos analfabetos; muitas crianças estavam fora da escola (9,6 milhões); havia defasagem idade-série escolar e, ainda, a oferta no ensino superior, em universidades públicas, era limitada. Esses dados foram base para a elaboração de 18 diretrizes que visavam diminuir as desigualdades existentes de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica (BRASIL, 2003b).

A educação especial também foi destaque nas políticas inclusivas, desde o ano de 2003. Após pressões para oferecer atendimento aos estudantes com deficiência, "o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um AEE, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais" (KASSAR, 2011, p. 72).

Com o aparato legal o discurso de inclusão escolar foi propagado ampliando o acesso das pessoas da Educação Especial às escolas públicas, mesmo que significasse somente a presença física nas escolas regulares, com turmas superlotadas, com professores inseguros por falta de formação adequada (FERREIRA; GLAT 2003), necessitando assim de políticas educacionais para transformar os sistemas educacionais.

Assim, em 2004, instituiu-se o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), regulamentado pela Lei nº 10.845 (BRASIL, 2004). Esse Programa visava garantir a universalização do atendimento especializado de educandos "portadores" de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular bem como, sua inserção gradativa nas classes comuns de ensino regular.

Ao mesmo tempo em que se ampliaram as discussões sobre a escola inclusiva, pela implantação do PAED, fortaleceu-se a divisão de responsabilidades entre o setor público e privado, pois o programa previa o apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos para:

I - Cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado; II - repasse de recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos; III - oferta de transporte escolar aos educandos portadores de deficiência matriculados nessas entidades (BRASIL, 2004).

Convém destacar a proposição da inclusão escolar como política de educação nacional, ainda no primeiro mandato desse governo, que teve como marco o lançamento do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em 2003. Esse programa tinha como princípio a "garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino" (BRASIL, 2005a); o objetivo era "apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos" (BRASIL, 2005a).

Além disso, o Programa previa a implantação de salas de recursos multifuncionais para os municípios-polo e secretarias estaduais de educação, com a distribuição de:

[...] equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino (BRASIL, 2005a, p. 9).

Paccini (2014), ao desenvolver estudo sobre o Programa considerou que este atingiu 100% dos municípios de MS e possibilitou a ampliação gradativa das matrículas do público da Educação Especial no ensino regular, com a estratégia de descentralização das políticas públicas e a participação efetiva dos municípios, mesmo que essa participação tenha sido induzida com ações generalizadas, de maneira vertical.

Esse Programa, de acordo com o relatório “A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (2003 a 2016)”, no período de 2004 a 2015, realizou cursos de formação para 169 municípios polos e para 183.815 gestores e professores (BRASIL, 2016a). Algumas ações foram, também, executadas: implantação de 626 salas de recursos multifuncionais; estruturação de 27 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e 30 (trinta) Centros de Formação de Professores e Atendimento aos estudantes com surdez (CAS); modernização de 55 Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/DV) e instalação de 1,1 mil laboratórios de informática em escolas públicas pelo Programa Nacional de Informática na Educação Especial (PROINESP).

Kassar e Rebelo (2018), ao analisarem trabalhos publicados sobre esse programa concluíram que:

[...] as formações foram rápidas e pontuais, não houve continuidade das equipes envolvidas em diversos municípios, alguns municípios-polo tinham um número excessivo de municípios de abrangência sob sua responsabilidade, não havia recursos humanos

ou materiais suficientes para a realização de qualquer tipo de acompanhamento. [...] os estudos denunciam que, para caracterização de um município atendido, bastava haver a participação de um representante da localidade em uma das capacitações, sem o acompanhamento posterior das ações daí decorrentes (KASSAR; REBELO, 2018, p. 61).

Outro programa importante, criado em 2005 pelo MEC e posteriormente incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), investiu nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), foi o Programa Incluir - acessibilidade na educação superior, sob coordenação compartilhada entre a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC). Tinha como objetivo oferecer recursos financeiros para a criação de núcleos de acessibilidade nas IFES, além de "apoiar ações de eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos" (BRASIL, 2016a, p. 21).

No período de 2005 a 2011, o Programa "efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior (BRASIL, 2013c, p. 5). De acordo com Maciel e Anache (2017):

No primeiro edital, em 2005, foram aprovados 13 projetos de inclusão nas instituições públicas de educação superior. No segundo edital, em 2006, 28 universidades foram contempladas. Em 2007, 38 universidades tiveram projetos aprovados. Em 2008, 36 projetos de inclusão foram aprovados. Em 2009, 40 universidades tiveram projetos aprovados. No edital de 2010, 44 instituições tiveram projetos aprovados. No total foram 199 projetos de inclusão na educação superior aprovados pelos editais do Programa Incluir (MACIEL; ANACHE, 2017, p. 83).

Ainda segundo as autoras a partir de 2012, com a reconfiguração do programa, os recursos foram repassados, de acordo com o número de estudantes, diretamente as IFES, por meio dos Núcleos de Acessibilidade. Na avaliação do Programa realizada pelas autoras:

O governo não dialogou com a comunidade acadêmica sobre a inclusão das pessoas com deficiência e suas reais necessidades; o programa não considerou as especificidades das pessoas com deficiência, nem as universidades receberam formação para a implantação dos núcleos; não considerou as iniciativas existentes em algumas IES; não contemplou todas as IES do país, apenas as públicas federais, sendo que os maiores programas de acesso e permanência como o FIES e o PROUNI são para as privadas; os professores não foram capacitados para receber esses novos acadêmicos, pois a maioria não desenvolve programas ou projetos de apoio a estes; o financiamento do governo é insuficiente (MACIEL; ANACHE, 2017, p. 84).

Dando sequência, nesse governo, o IBC e o INES continuaram sob a coordenação do MEC/SEESP, recebendo recursos financeiros e tendo como finalidade "a continuidade do processo de transformação e fortalecimento das instituições especializadas como centros de referência nacional nas áreas de formação de educadores e produção de materiais didáticos acessíveis" (BRASIL, 2016a, p. 186).

Pelo relatório do MEC, evidencia-se a transferência da responsabilidade, inclusive os recursos para graduação, uma vez que passa a ser atribuída ao INES a responsabilidade do curso bilíngue Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, de graduação em pedagogia, a partir de 2005; dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a partir de 2006, em 30 Instituições de Ensino Superior, além da realização do Exame Nacional de Certificação para o ensino, tradução e interpretação de LIBRAS, a partir de 2011 (BRASIL, 2016a, p. 185).

Destaca-se ainda nesse governo, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº. 11.494/2007, que ampliou o número de estudantes beneficiados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse Fundo, com previsão de validade até 2020, destina-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação.

Para a Educação Especial, o Fundo também possibilitou a ampliação do acesso à educação financiando sua matrícula tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especiais. Pesquisa realizada por Gil et al (2010, p 20), indicou que, “o diferencial entre os valores destinados aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Especial passou dos 7% (FUNDEF) para 20%, o que significou um aumento expressivo na destinação de recursos financeiros para o setor³³”

No segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010) foi implantado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), abrangendo educação básica, ensino superior, alfabetização, educação continuada e ensino profissional e tecnológico, tendo como um dos objetivos, segundo o documento, "propiciar o acesso da população brasileira à educação e ao conhecimento com equidade, qualidade e valorização da diversidade" (BRASIL, 2007b, p. 74). O Plano foi integrado ao Plano Plurianual, elaborado em 2007, intitulado 'Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade, dividido em três

³³ Em 2006, o FUNDEF repassou para o Mato Grosso do Sul o valor de R\$ 1.428,86 para Ensino Fundamental e R\$ 1.528,88 para a Educação Especial; em 2008 com o FUNDEB a média dos valores para o Ensino Fundamental foi de R\$ 1.923,34 e R\$ 2.146,99 para a Educação Especial. Em 2018, a média para o Ensino Fundamental foi de R\$ 3.714,63 e para a Educação Especial R\$ 4.006,80.

Disponível em <https://www.fnede.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-pa-ra-gestores/consultas>. Acesso em: 5 nov. 2021.

agendas prioritárias: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade.

No âmbito do PDE, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” foi instituído por meio do Decreto nº 6.094/2007, constituía-se de 28 diretrizes voltadas à melhoria da aprendizagem, à realização de avaliações com base no IDEB com vistas a verificar os resultados, combater a evasão e repetência. Entre as diretrizes do Plano constavam a de colaborar na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a de criar plano de cargos e carreira para esses profissionais e, ainda, a de prestar assistência técnica financeira à União pelo PAR³⁴.

A inclusão escolar é citada no inciso IX do Art. 20, que preconiza "garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão escolar nas escolas públicas" (BRASIL, 2007a) e foi incorporada com três ações: a) ampliação das salas de recursos, para as quais foram disponibilizados equipamentos e oferecida formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; b) programa Olhar Brasil em articulação com os ministérios da educação e da saúde, para identificar os estudantes com problemas visuais e disponibilizar óculos gratuitamente; c) e o programa para monitorar o acesso e a permanência na escola de pessoas com deficiência de 0 a 18 anos, que recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC)³⁵.

³⁴ O PAR é um dos programas constitutivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como finalidade cumprir as metas e diretrizes estabelecidas no Compromisso Todos pela Educação, em que a qualidade da educação básica é elemento fundante (OLIVEIRA; SCAFF; SENNA, 2012).

³⁵ O Programa BPC na Escola tem o objetivo de identificar as barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola e o desenvolvimento de ações intersetoriais, envolvendo as políticas de Assistência Social, de Educação, de Saúde e de Direitos Humanos, para garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência de 0 a 18 anos, que recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) (BRASIL, 2016b).

A ampliação das salas de recursos ocorreu, segundo o documento, por meio do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, (BRASIL, 2007c) instituído pela Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril com o objetivo de “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007c). Para o desenvolvimento do Programa, o MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tinha como responsabilidade:

Aquisição dos recursos que compõem as salas; Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; Publicação dos termos de Doação; Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa; Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas (BRASIL, 2013a).

A responsabilidade dos gestores dos sistemas de ensino seria o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas públicas a serem contempladas, conforme as demandas da rede de ensino indicadas no Plano de Ações Articuladas e disponibilizar professor para atuação no AEE. As escolas deveriam ter matrículas de estudantes da Educação Especial registradas no Censo Escolar MEC/INEP e disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários. No período de 2005 a 2010, 5.019 municípios receberam 24.301 salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2016a).

1.4 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Em 2008, “o discurso da educação inclusiva assumiu o caráter de política educacional em âmbito nacional” (PACCINI, 2014, p. 119), com a publicação da 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva'. No entanto, o acesso dos estudantes com deficiência à educação regular ainda acontecia como anteriormente, de três formas. A primeira correspondia à matrícula em classes especiais e o encaminhamento às classes comuns do ensino regular quando esses estudantes estivessem preparados para acompanhar o desempenho dos outros estudantes; a segunda em escolas especiais financiadas com recursos públicos e a terceira consistia em matricular os estudantes com deficiência diretamente nas escolas regulares, independentemente de suas características, “cabendo à escola desenvolver mecanismos para atender às suas necessidades de aprendizagem no próprio contexto da classe comum” (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 348).

As discussões sobre a elaboração da "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva" (BRASIL, 2008a) foram iniciadas oficialmente, pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, composto por representantes do Ministério da Educação, sete colaboradores docentes de Universidades públicas e pesquisadores da área de Educação Especial³⁶. O preâmbulo do documento recebeu a colaboração da sociedade civil, sendo discutido em seminários, audiências públicas, nas instituições de educação

³⁶ Integravam o Grupo de Trabalho: Claudia Pereira Dutra (MEC); Claudia Maffini Grimboski (SEESP/MEC); Kátia Aparecida Marangon Barbosa (SEESP); Denise de Oliveira Alves (SEESP); Ronice Muller de Quadros (UFSC); Denise Fleith (UNB); Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS); Maria Teresa Egler Mantoan (Universidade de Campinas); Eduardo José Manzini (UNESP); Soraia Napoleão Freitas (Universidade Federal de Santa Maria); Cláudio Roberto Baptista (UFRS); Maria Amélia Almeida (UFSCAR); Rita Vieira de Figueiredo (Universidade Federal do Ceará).

básica e superior dos estados e municípios brasileiros, e, nos órgãos representantes das pessoas com deficiência (BAPTISTA, 2019).

Delevati, (2021) ao analisar o movimento da elaboração da PNEEI/2008, destaca que o Seminário do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade foi a “principal estratégia governamental na construção de consensos entre gestores, técnicos e pesquisadores envolvidos na elaboração das diretrizes da política”. A organização do evento em oficinas, a promoção de debates e trocas de experiências entre os gestores dos estados com a educação inclusiva, possibilitou a “constituição de consensos, conciliação de ideias e alternativas que constituiriam o texto político divulgado em 2008” (DELEVATI, 2021, p. 101).

A autora demonstra que o texto preliminar da política foi sistematizado a partir das respostas de um questionário aplicado com os gestores dos estados e, que “os tópicos discutidos refletem os pontos de resistências históricos da Educação Especial e, que por meio de intensos debates, foram sendo ressignificados, entre rupturas, continuidades e construção de novos sentidos, nos consensos possíveis naquele tempo histórico, político e social” (DELEVATI, 2021, p. 102).

Ainda segundo a autora, a dinâmica da elaboração da política se constituiu em um processo democrático, com discussões nos Estados, divulgação do texto preliminar na internet, “encontros presenciais do grupo de trabalho em Brasília, participações em seminários em vários estados, encontros temáticos com especialistas de determinadas áreas, audiências públicas com a participação de entidades e instituições não governamentais” (DELEVATI, 2021, p. 107).

Em um contexto que legalmente a educação pública é direito de todos, a PNEEI, provocou na sociedade, discussões sobre as necessidades e desafios de mudanças nos sistemas educacionais, direcionando para o consenso da inclusão escolar.

As discussões e embates indicadas por Delevati (2021) referiram-se, entre outros: à formação do professor para atuar nos serviços especializados, ao termo preferencialmente na rede regular de ensino, ao atendimento educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação, visto que muitos pesquisadores discordam da permanência desse público nas políticas de Educação Especial, gerando disputas para receber atendimento.

Outro assunto discutido, foi sobre o local do atendimento do estudante surdo (classes especiais bilíngues, escolas especiais bilíngues, ensino regular), visto as adequações necessárias para educação bilíngue, que na Política deve ser realizada nas escolas regulares com apoio de tradutores intérpretes de Libras e atendimento educacional especializado tanto na modalidade oral e escrita quanto na Libras. A autora destaca como ponto relevante a responsabilização dos gestores das redes de ensino na construção dos sistemas educacionais inclusivos.

Em 2008, foi publicada a Política, seguindo os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência²⁶, representando um marco político e teórico na Educação Especial, com o objetivo de orientar os sistemas de ensino para promover a inclusão escolar nas escolas regulares, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a).

No documento, a inclusão escolar é definida como ação política, cultural, social e pedagógica com base nos direitos humanos e nas características individuais. Atribui à escola o papel de superar a exclusão, diminuir a discriminação e preconceito e, ainda, destaca a necessidade de se reinventar para beneficiar todos os estudantes nas escolas regulares e não mais em espaços separados dos demais. Segundo Moreira (2016, p. 337), a Política:

[...] foi elaborada segundo os ideais de uma escola democrática em que todos os estudantes tenham as condições básicas e necessárias para aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, superando o modelo de uma escola que resulta na promoção de alguns estudantes e na exclusão de outros no processo escolar.

Nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial (BRASIL, 2001), a Educação Especial é entendida como processo educacional definido por proposta pedagógica que proporcione recursos e serviços educacionais especiais. Na PNEEI/2008, a Educação Especial é uma modalidade transversal que, presente em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, realiza atendimento educacional especializado, “disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a). Os recursos e serviços são vistos como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, além de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Garcia (2016, p. 45) salienta que esse documento pode ser entendido como:

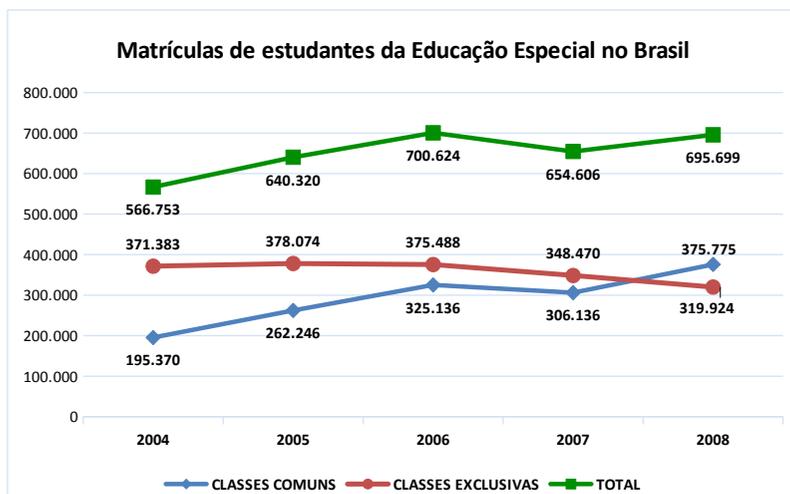
³⁷ A Convenção foi regulamentada pelo Decreto nº 6.949/2009. Tinha como princípios: não-discriminação; plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; igualdade de oportunidades; acessibilidade; igualdade entre o homem e a mulher; e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade (BRASIL, 2009a).

[...] uma estratégia política de produzir um novo consenso articulado, no plano específico, em torno de ideias como o direito à educação dos estudantes da educação especial, a escola regular e o atendimento educacional especializado como forma de atender ao direito à educação, a necessidade de reconhecer a diversidade e as diferenças humanas, a importância dos recursos de acessibilidade.

O público beneficiado pela Política Nacional foi reduzido, visto que na Política anterior “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares [...] não vinculadas a uma causa orgânica específica” (BRASIL, 2001c), envolviam um universo maior de estudantes. Manteve-se a terminologia “necessidades educacionais especiais”, e definiu os estudantes atendidos como aqueles que apresentassem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nesse cenário, os números de matrículas da Educação Especial já apresentavam mudanças consideráveis desde o primeiro Plano Plurianual (2004-2007), conforme se pode conferir nos dados do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de matrículas dos estudantes da Educação Especial, no Brasil (2004-2008)



Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008)

O Gráfico 1 representa a evolução do acesso à educação dos estudantes da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares e nas classes exclusivas, que de acordo com o INEP, são os espaços com “[...] matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Exclusivas de Ensino Regular e/ou EJA” (BRASIL, 2017). Em 2004 o total de acesso a essas duas classes era de 566.753, passando a 695.699, em 2008. Como se pode observar, até 2006 as mudanças nas matrículas nesses dois espaços foram lentas; somente a partir desse ano, com a publicação da PNEEI, que se percebe um aumento importante no número de matrículas na classe comum, ultrapassando as classes exclusivas.

O foco da PNEEI/2008 é direcionado para o atendimento educacional especializado, que, na análise de Garcia (2008, p. 18) “[...] expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes”, e contraditoriamente limita os alunos considerados diferentes, beneficiados pela política como àqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De acordo com a Política, o AEE deve ser disponibilizado pelos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os estudantes que tiverem necessidade deste atendimento. Essa Política orientava, ainda, que o AEE para crianças até os três anos de idade aconteceria em articulação com serviços da saúde e assistência social, para estimulação precoce. Para os demais, o AEE seria complementar ou suplementar à formação do estudante na escola comum, não podendo ser substitutivo ao ensino regular (BRASIL, 2008a).

A implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, possibilitou a ampliação do AEE nos Estados, municípios e Distrito Federal, ao distribuir equipamentos e materiais pedagógicos para dois tipos dessa modalidade de sala³⁸. As salas de recursos, que até então ofereciam atendimentos por tipo de deficiência, passaram a ser organizadas de

³⁸ A sala de recursos multifuncionais de Tipo I é organizada com equipamentos e materiais pedagógicos para atender a todas as deficiências, composta por: 2 Microcomputadores; Scanner; Impressora laser; TV com legenda; DVD; Fone de Ouvido; Conjunto de Jogos Pedagógicos e Brinquedos; Teclado adaptado; Mouse Adaptado; Conjunto de Mesa redonda e quatro cadeiras; Conjunto de Mesa e cadeiras para computador; Armário; Mesa para impressora; Quadro melamínico.

A sala de Tipo II contém de acessibilidade para estudantes com deficiência visual, como: Impressora Braille de médio porte; Máquina de Escrever em Braille; Calculadora sonora; Conjunto de Lupas; Reglete de mesa; Punção; Soroban; Guia de assinatura; Bengala Dobrável. Globo Terrestre Adaptado; Caderno com Pauta Ampliada; Kit de desenho geométrico; Prancheta para Leitura; 05 Pacote de Papel gramatura 120g; conjunto de Jogos Pedagógicos e Brinquedos; Teclado adaptado; Mouse Adaptado; Conjunto de Mesa redonda e quatro cadeiras; Conjunto de Mesa e cadeiras para computador; Armário; Mesa para impressora; Quadro melamínico (BRASIL, 2010).

forma multifuncional, para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes, utilizando equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados. Rebelo (2016, p. 123), explica que:

[...] o termo 'multifuncional' é aliado à flexibilidade do espaço proposto, para diversos tipos de adaptações curriculares, tendo em vista os diferentes contextos educacionais, o que nos leva a questionar sobre a possibilidade do atual modelo de formação de professores atender a todas essas demandas.

Como ressalta Corrêa (2012), o professor que atuava nessas salas, precisou "em um mesmo espaço e tempo flexibilizar suas ações pedagógicas para a oferta do AEE" (CORRÊA, 2012, p. 89), para atender a todas as NEE dos estudantes, pois até então as salas de recursos eram divididas por área de deficiência com professores que tinham conhecimentos específicos nessas áreas.

O AEE foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571 de 17 de setembro (BRASIL, 2008b), que tinha como finalidade prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e de se ampliar sua oferta de atendimento educacional especializado. Os objetivos eram os seguintes:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008b).

Os recursos financeiros, de acordo com o Decreto, seriam investidos em implantação de salas de recursos multifuncionais, em for-

mação em inclusão escolar para os profissionais da escola e para professores para o AEE, na adequação dos espaços escolares, entre outros. O documento regulamentou também a distribuição dos recursos do FUNDEB para a dupla matrícula dos estudantes, na educação regular da rede pública e no atendimento educacional especializado. O propósito do Decreto era a inclusão escolar compulsória dos estudantes matriculados nas classes especiais e nas instituições privadas-assistenciais para escolas públicas, o que gerou intensas discussões e embates.

As diretrizes para o funcionamento do AEE foram publicadas em 2009 pela Resolução do CNE/CEB nº 04/2009. A Resolução prevê que para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, esse atendimento deve acontecer de forma complementar "como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais" (BRASIL, 2009b) e como forma suplementar àqueles com altas habilidades ou superdotação.

O atendimento deveria integrar o projeto pedagógico da escola e ocorrer no turno inverso da escolarização, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de uma escola mais próxima, ou, ainda, em centros de atendimento educacional especializado. O principal critério para frequentá-lo e ser financiado pelo FUNDEB é que o estudante esteja matriculado no ensino regular. O financiamento pode acontecer quando houver:

matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública e matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b, p. 2).

Gráfico 2: Número de salas de recursos multifuncionais implantadas no Brasil (2005-2010)



Fonte: Elaboração da autora com dados do relatório “A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil” (BRASIL, 2016a, p. 139).

Pelos dados representados no Gráfico 2, é possível verificar que durante o governo Lula da Silva investiu-se na ampliação do número de salas de recursos multifuncionais, com destaque para o ano da criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, em 2007 para 2008, com crescimento de 356% e de 270%, respectivamente.

Garcia (2016), Corrêa (2012) e Rebelo (2016) pontuam que o atendimento educacional especializado foi padronizado como modelo único em salas de recursos multifuncionais, pois ainda que constituam um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (BRASIL, 2010a), as salas

de recursos multifuncionais aparecem como serviço prioritário dessa Política, visto que o seu foco, inclusive no que diz respeito ao orçamento financeiro, era direcionado a esse programa.

Há ainda uma observação que não pode ser desconsiderada, as políticas educacionais em Educação Especial implantadas nesse governo, pelo exposto, ao mesmo tempo em que oportunizou o acesso à escola do público da Educação Especial, fortaleceu a privatização da educação, pois repercutiu:

1) sobre a ampliação da relação público-privado no setor em duas vias: a) com a participação do privado-mercantil mediante a venda de equipamentos para as salas de recursos multifuncionais; e b) frente à não universalização do atendimento educacional especializado, nas redes públicas, destaca-se a participação do privado-assistencial nessa oferta mediante conveniamentos das redes de ensino com instituições filantrópicas; 2) sobre a formação docente, em cursos a distância em licenciaturas ofertadas predominantemente em instituições privadas, para atender à demanda de professores necessários ao crescente número de atendimentos nas salas de recursos multifuncionais; 3) sobre o trabalho docente, considerando novas formas de recrutamento, contratação, remuneração, e o surgimento de novas figuras docentes para o apoio na classe comum (GARCIA, 2016, p. 12-13).

Em 2011, com o final do governo, assume a presidência Dilma Rousseff (2011-2014), eleita para o período de 2011 a 2014. O PPA do período de 2012 a 2015, instituído pela Lei nº 12.593 de 18 de janeiro de 2012, apresenta o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Plano Brasil sem Miséria (PBSM), como prioridades da administração pública federal (BRASIL, 2012a).

No primeiro ano desse governo, a expectativa era de que as políticas e programas em Educação Especial, implantados e executados no governo anterior fossem mantidos, no entanto, em 2011, a Educação Especial perde a força de Secretaria, na estrutura regimental do MEC, ao ser reduzida à Diretoria de Políticas de Educação Especial, vinculada à SECADI, implantada por meio do Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011, revogado pelo Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012, e tinha como objetivos:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; III - coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e IV - apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012b).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais teve continuidade com aumento de 40,93% de salas no período de 2010 a 2014, “totalizando 42 mil salas de recursos multifuncionais, em

49% das escolas públicas de ensino regular com matrícula de estudantes público da educação especial, localizadas em 93% dos municípios brasileiros” (BRASIL, 2014e, p.16).

Ainda em 2011, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que destina recursos financeiros, para manutenção e pequenos investimentos para o funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e das escolas privadas de Educação Especial classificadas como entidade privada sem fins lucrativos, ou beneficente de assistência social (BRASIL, 2013d).

Desde a implantação do Decreto 6.571 os movimentos organizados que defendiam as pessoas com deficiência reivindicavam a inclusão das instituições privadas-assistenciais no recebimento do FUNDEB para o AEE, que resultou na revogação pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e incluiu apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para o oferecimento também do AEE, indicando novamente a força política dessas na interferência da educação do público da Educação Especial, ou seja, a conservação e continuidade da privatização na educação.

O referido Decreto estabeleceu ainda no Artigo 5º, apoio para adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade. Deste modo, e nesse sentido, implantou-se o, instituído pela Resolução nº 19 de 21 de maio 2013, com o objetivo de realizar adequações arquitetônicas nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, além de se investir em:

I – materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade

e colocação de sinalização visual, tátil e sonora; II – cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis e mobiliário acessíveis; e III – outros produtos de alta tecnologia assistiva (BRASIL, 2013a).

Segundo o relatório “A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil”, esse programa, no período de 2008 a 2016, contemplou 57.500 escolas públicas brasileiras que ofereciam o AEE em sala de recursos multifuncionais, totalizando uma transferência no valor de R\$ 522.857.208,20 (BRASIL, 2016a, p. 16). Esse valor pode parecer significativo, mas, quando distribuído nas escolas, é insuficiente para realizar todas as adequações necessárias.

Kassar e Rebelo (2018) demonstram que publicações sobre acessibilidade nas escolas regulares indicaram que as escolas brasileiras ainda não têm suas estruturas adequadas e os recursos do Programa Escola Acessível para obras não são garantia de acessibilidade arquitetônica, destacando problemas como: “inadequação das obras, desrespeito aos padrões técnicos estabelecidos; falta de manutenção posterior dos espaços e até uso inadequado dos espaços para outros fins” (KASSAR; REBELO, 2018, p. 62).

No âmbito dos embates entre as forças sociais é preciso mencionar, ainda, como as disputas se apresentam para a definição da Educação Especial no processo de formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, entendido como eixo das políticas educacionais, aprovado pela Lei 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), sem vetos.

1.5. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Educação Especial

Com o fim da vigência do PNE (2001-2010), iniciaram-se, em 2009, as discussões para se formular outro PNE por meio das conferências municipais, intermunicipais e estaduais de educação, que culminava

ram na Conferência Nacional de Educação em 2010 (CONAE/2010), com o lema “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. A CONAE, contou com a participação de “3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura” (BRASIL, 2010, p. 8).

A proposta do PNE (2014-2024) tramitou na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 8.035/2010 e foi debatido em audiências públicas e seminários. Em 6 de abril de 2011, foi constituída uma comissão especial, tendo como relator o deputado Ângelo Vanhoni do Partido dos Trabalhadores. “Foram apresentadas, inicialmente, 2.916 emendas, das quais 2.906 foram objetos de análise (após a verificação de duplicidade ou retirada pelo autor). Ao substitutivo do relator, foram apresentadas 449 emendas” (BRASIL, 2014c, p. 17). Em 16 de outubro de 2012, foi aprovada a redação final, encaminhada ao Senado Federal e aprovada em 3 de junho de 2014. Participaram dos debates:

Atores governamentais a) Poder Executivo no plano federal: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria de Relações Institucionais (SRI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Fazenda (MF); b) Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal; Conselhos e fóruns de educação institucionais: CNE, FNCE, Uncme, FNE; Movimentos sociais a) Entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional: CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, Crub, Proifes, Contee; b) Entidades científicas: Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca; c) Redes de movimentos: Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Apaes/Fenapaes, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, Todos pela Educação. Sociedade civil (gestores) a) Entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional: Consed, Undime; b) Entidades representativas de gestores dos

entes federados em outros setores: CNM, Confaz, Abrasf. Sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional a) Segmento privado empresarial da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo; b) Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: Abraes (BRASIL, 2014c, p. 18).

A participação desses atores foi essencial nas discussões, tramitação e processos decisórios do PNE (2014-2024), ao propor emendas, elaboração de documentos, notas públicas, mobilizações, manifestações e notas públicas (DOURADO, 2017), representando, assim o atendimento ao Estado Democrático de Direito, demonstrando o exercício dos direitos do cidadão (CURY, 2006).

O atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, com duração decenal estabelecida pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, é considerado o epicentro das políticas de Estado para a educação (DOURADO, 2017), uma vez que foi construído coletivamente com a participação de representantes da sociedade civil e política. Participação essa que “foi sendo construída com base nos interesses dos diferentes segmentos e dos governos, que possibilitaram a abertura aos debates acerca dessa elaboração, com embates e correlação de forças[...] (CONDE, 2021, p. 173), entre grupos que disputavam sua hegemonia.

Sua elaboração atende ao artigo 214 da Constituição Federal (1988), conforme Emenda Constitucional nº 59/2009, que prescreve que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas

dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (BRASIL. 2009).

De acordo com o documento, 'Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação', o PNE foi organizado em 20 metas estruturantes e 254 estratégias que: 1) prevê a garantia do direito à educação básica com qualidade, referente ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais; 2) corresponde à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. 3) versa sobre a valorização dos profissionais da educação; e 4) refere-se ao ensino superior (BRASIL, 2014c).

As metas referentes ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e oportunidades educacionais para garantia do direito à educação básica com qualidade foram assim organizadas: a Meta 1 - universalização da educação infantil na pré-escola e creches; a Meta 2- universalização do ensino fundamental; Meta 3 – universalização do ensino médio; Meta 5 – alfabetização para todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental; Meta 6 – educação em tempo integral; Meta 7 – qualidade da educação básica com melhoria no fluxo escolar e na aprendizagem; Meta 9 – elevar taxa de alfabetização da população com quinze anos; Meta 10 – educação de jovens e adultos integrada à educação profissional; Meta 11 - ampliar matrículas da educação técnica de nível médio (BRASIL, 2014c).

A redução das desigualdades e a valorização da diversidade para promover a equidade, foram situadas nas seguintes metas: Meta 4 – universalização do acesso e atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; Meta 8 – elevar a escolaridade média da população do campo e igualar escolaridade média entre negros e

não negros. Um bloco de metas foi organizado para a valorização dos professores, sendo elas: Meta 15 – política nacional de formação de professores; Meta 16 – formar professores em nível de pós-graduação na área de atuação; Meta 17 – valorização dos profissionais do magistério com a equiparação de rendimentos; Meta 18 - planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública tendo como referência o piso salarial nacional profissional.

A educação superior foi priorizada nas seguintes metas: Meta 12 – elevar a taxa de matrícula; Meta 13 – elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente; Meta 14 - elevar número de matrículas na pós-graduação stricto sensu; A meta 19 se refere a efetivação da gestão democrática; a Meta 20 a ampliação do investimento público na educação pública.

A universalização da educação básica prevista no PNE (2014-2024) confirma o direito de todos à educação garantida pela CF/1988. Para o público da Educação Especial a Lei nº 13.005/2014, em seu Art. 8º, parágrafo 1º, assegura que os entes federados deverão estabelecer estratégias que “III - garantam o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014a). Assim, a Meta 4 do PNE (2014-2024), aborda especificamente a Educação Especial, definindo:

A universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, p. 55).

Para o cumprimento dessa Meta, foram propostas 19 estratégias que tratam da universalização do atendimento escolar; atendimento educacional especializado a todos os estudantes da Educação Especial; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada dos professores para o AEE; educação bilíngue; acessibilidade; repasse do FUNDEB; manutenção e ampliação de programas para promover a acessibilidade nas escolas públicas, entre outras (BRASIL, 2014a).

Lima (2020, p. 5) ao analisar os embates ocorridos na elaboração dessa Meta, relata que existiram duas “coalizões antagônicas: os grupos que defendiam a inclusão total e os que advogavam pela coexistência entre as escolas comuns inclusivas e as escolas exclusivas ou especiais³⁹”, aqueles que defendiam a continuidade do financiamento das instituições privadas-assistenciais com recursos públicos e o atendimento exclusivo em escolas públicas.

Na análise de Laplane, Caiado e Kassar (2016), o projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 103 de 2012, teve embates e disputas acirradas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal com fortes pressões das APAEs. Segundo as autoras, “As instituições privadas de caráter filantrópico no país sempre contaram com a potente organização do movimento apaeano e seu trânsito nos diferentes governos” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, 42).

No desenrolar do processo, várias emendas foram sugeridas. A proposta original da Meta 4 previa a universalização da educação somente na rede regular de ensino, com apenas seis estratégias, excluindo-

³⁹ O senador José Pimentel (PT), destacou-se como representante do grupo que defendia a inclusão total e representantes da Secretaria de Educação Especial/MS e da Campanha Nacional do Direito à Educação. O outro grupo foi representado pelo Deputado Eduardo Barbosa (PSDB), presidente da Federação Nacional das APAES (FENAPAES), a Senadora Ana Amélia Lemos (PP), o Senador Sérgio Souza (MDB) e o deputado Romário (PSB), Rodrigo Rollemberg (PSB), Sérgio Souza (MDB), Wellington Dias (PT), Paulo Paim (PT), Paulo Bauer (PSDB) e Álvaro Dias (PSDB) (LIMA, 2020).

do as instituições privadas-assistenciais inclusive do repasse financeiro do FUNDEB, situação que mobilizou os representantes de algumas instituições, dentre elas as APAEs, que “defendiam que a inclusão não deveria ser imposta e que cada caso deveria ser analisado a fim de estabelecer a melhor opção de acordo com as potencialidades o estudante” (LIMA, 2020, p. 5).

Apresentadas pelas Emendas nº 93 e 94, as propostas não foram aprovadas sob a justificativa “que o atendimento escolar em instituições especializadas precisa ser preservado e apoiado, como direito de opção para as famílias e os alunos”. No Parecer da Comissão dos Assuntos Econômicos a defesa da continuidade do atendimento é reforçada ao afirmar que “é preciso resguardar a oferta de atendimento especializado substitutivo para alunos cujas deficiências os impedem de participar do ensino regular, além de assegurar o atendimento especial complementar ou suplementar provido pelas próprias escolas ou instituições especializada” (BRASIL, 2012d).

Em outro parecer emitido da Sala da Comissão do Senador Francisco Dornelles, o argumento utilizado foi que a redação da meta excluindo as instituições:

[...] não guarda conformidade com os princípios norteadores do dever do Estado com a educação. Ainda não foi firmado o entendimento, nem jurisprudencial, nem na legislação ordinária, de que o atendimento educacional especializado previsto no art. 208, inciso III, da Constituição Federal, refira-se a modalidade complementar ou suplementar à escolarização propriamente dita. Dessa forma, com a regra flexível ora sugerida, o próximo PNE será crucial para o aprofundamento da atual política e a avaliação das implicações da inclusão. Por ora, no entanto, nada impede que instituições especializadas ao longo de mais de meio século continuem a fazer o atendimento de peculiaridades de escolarização que apenas elas

estão atualmente aptas a realizar, do ponto de vista da competência profissional (BRASIL, 2012d).

Foi sugerido também, pela Emenda nº 81, a necessidade de laudo médico para limitar o acesso a alguns estudantes com o seguinte texto: “Universalizar, [...] o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, **ressalvados os casos específicos atestados por laudo médico competente, validado pelos sistemas de ensino**” (BRASIL, 2012e, grifo meu).

Essa proposição apresentava um retrocesso a inclusão escolar pois a condição do estudante que definiria seu acesso ou não à escola regular, dependendo inclusive de parecer médico, condição superada na história da Educação Especial, além de deixar a cargo dos sistemas de ensino validar a decisão de quem poderia ou não frequentar a escola pública.

Outro texto da Meta, validado pelo Parecer nº 1.567 de 2013, foi:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do art. 208, inciso III, da Constituição Federal, e do art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e nos termos do art. 8º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2012d).

O Senado incluiu as Leis nessa redação da Meta, justificando que seria necessário para especificar o marco constitucional e legal em que se devem fundamentar tanto a educação inclusiva quanto o atendimento educacional especializado, no entanto, a Lei que aprovou o PNE (2014-2024), excluiu essa parte da redação.

Em contraposição ao texto da Meta 4, o Ministério de Educação emitiu a Nota Técnica nº 108/2013, de 21 de agosto de 2013, se manifestando quanto ao “equivoco conceitual da proposta do substitutivo, aprovado na Câmara Federal, que emprega o termo preferencialmente para referir-se ao acesso à educação regular” (BRASIL, 2016a, p. 142), e que a Educação Especial não pode ser substitutiva, segregacionista e sim complementar e suplementar ao ensino comum. Afirma ainda que o Estado e as autoridades públicas não podem apoiar as organizações filantrópicas pois infringem o princípio da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009a), como aqui mencionado.

Mesmo com todas as discussões, disputas e embates entre diferentes forças, o poder político das instituições e dos grupos que as apoiavam, refletiu-se na redação final da Meta 4. Das 19 estratégias dessa Meta, três referem-se a parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A 4.17, para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral do público da Educação Especial matriculados nas redes públicas de ensino; a 4.18, para ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes matriculados na rede pública de ensino e a 4.19 para favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014a).

Assim, permanece a oferta dos serviços educacionais por instituições privadas-assistenciais subsidiadas com verbas públicas, des-

tacando-se como maior conflito nessa Meta a concorrência entre o público e privado na oferta do AEE.

Um avanço quanto ao direito à educação das pessoas com deficiência que deve ser considerado em 2015, foi a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), após 15 anos de tramitação e discussão, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015a). Na Lei, muda-se o foco da deficiência, que segundo Gabrilli (2016), “não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo” (GABRILLI, 2016, p. 12).

Ainda na referida Lei, o direito a inclusão escolar é reafirmado, ao prever que o sistema educacional deva ser inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e ainda, o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015a).

Destaca-se nessa Lei a referência pela primeira vez às escolas da rede privada, que foram proibidas de cobrar por serviços especializados aos estudantes da Educação Especial. Outra definição importante refere-se ao profissional de apoio escolar, que na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que o caracteriza no Art. 10 inciso VI como: outros profissionais da educação [...] que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção. Na LBI Art. 3º Inciso XIII, o profissional de apoio escolar:

exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015a).

A Lei esclarece a função desse profissional, mas não se refere à formação que ele deve ter, permitindo que redes de ensino⁴⁰ optem por profissional sem formação, para economia de recursos públicos, gerando embates, principalmente no campo educacional e comprometendo a aprendizagem dos estudantes que necessitam de mediação de professores com formação específica em Educação Especial.

No período de 2016 a 2018 observou-se um retrocesso e perdas significativas nas conquistas dos direitos sociais após o impeachment da presidente Dilma Rousseff (2011-2016) e a posse do presidente Michel Temer (2016-2018), "que provocou a quebra da institucionalidade democrática liquidando o Estado Democrático de Direito" (SAVIANI, 2018, p. 30) e a "retirada dos direitos fundamentais, já tratados até então como serviços, e com redistribuição dos recursos do fundo público das áreas sociais para o setor do mercado" (GARCIA, 2017, p. 38), o que segundo Dourado (2017, p.23), "sinaliza para um recuo na materialização do PNE como epicentro de políticas para o setor".

Um novo regime fiscal⁴¹ foi implantado sob a justificativa de redução de gastos pela Proposta de Emenda Constitucional 241/2016,

⁴⁰ A exemplo do exposto tem-se a Prefeitura Municipal de Educação de Campo Grande-MS, em que o Tribunal de Justiça concedeu liminar contra a troca de professores. Matéria disponível em <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/tj-proibe-prefeitura-de-substituir-professores-de-alunos-com-deficiencia>.

⁴¹ Segundo Dourado (2017. p. 23), "o ajuste fiscal se traduz por cortes em todas as áreas, incluindo a educação, que levam à estagnação pois reduzem verbas, impactam políticas e impedem novos investimentos, afetando as políticas educacionais e, de maneira mais ampla, os salários, a empregabilidade, o consumo e, portanto, o crescimento".

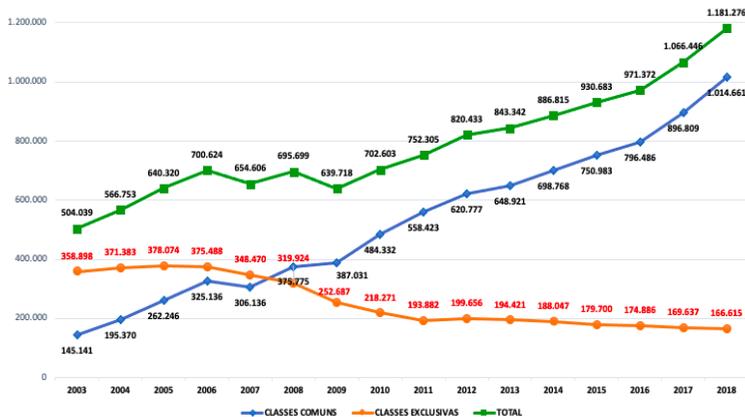
transformada na Emenda Constitucional 95/2016, entendida como contrária as políticas sociais, ao cortar recursos financeiros por 20 anos e o fim da vinculação constitucional desses recursos. Além de cortes no orçamento, o governo interviu no Conselho Nacional de Educação, destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta e instituiu [...] a reforma do ensino médio por Medida Provisória, assim como implementou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SAVIANI, 2016), entre outras medidas, comprometendo ainda “as práticas democráticas nas decisões políticas, o que representa um aprofundamento do ataque conservador à educação dos sujeitos vinculados à educação especial” (GARCIA, 2017, p. 38).

Ao fazer uma análise das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, Garcia (2017) destaca que esta pode ser dividida em duas gerações, a primeira (2001) com inclusão gradativa dos estudantes da Educação Especial em idade obrigatória e oferecimento de serviços, recursos e AEE, podendo ser substitutiva ao ensino comum, conforme apresentado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), e a segunda (2008) com a “matrícula compulsória” (GARCIA, 2017, p. 12), para transferir os estudantes que estavam nas classes e escolas especiais para as classes do ensino regular, com o oferecimento do AEE em sala de recursos multifuncionais como complementação e suplementação ao ensino regular.

Ao final de 2018, é possível considerar que o direito à educação do público da Educação Especial foi conquistado a partir do movimento histórico com avanços e retrocessos, disputas e tensões, que se refletem no acesso às classes comuns das escolas públicas por meio da matrícula.

O gráfico a seguir, apresenta o número de matrículas nas classes comuns do ensino regular e nas classes exclusivas, que correspondem às classes especiais em funcionamento nas escolas públicas e nas instituições privadas-assistenciais, no Brasil, no período de 2003-2018.

Gráfico 3 - Número de matrículas dos estudantes da Educação Especial, de 4 a 17 anos, no Brasil (2003-2018)



Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2003-2018a)

É possível analisar por esse recorte temporal que o movimento de acesso às escolas públicas foi aumentando gradativamente. De 2003 a 2018 o aumento foi de 599%. Já as matrículas em escolas e classes especiais, de 2003 a 2018 diminuíram 52,08%, demonstrando que esse público está acessando a escola pública, entretanto, segundo Moraes (2017, p. 35), “pessoas com qualquer tipo de deficiência têm reduzido acesso escolar, em maior ou menor grau, em relação à população sem deficiência, bem como enfrentam dificuldades concernentes à alfabetização e à conclusão do ensino fundamental”.

Outro ponto a ser destacado, a partir dos dados da Sinopse, é que em 2003, o total de estudantes nas escolas públicas correspondia a 55.265.848 (BRASIL, 2003), desses 0,91% representavam o público da Educação Especial. Em 2018, as matrículas correspondiam

a 48.455.867 (BRASIL, 2018a), apresentando uma queda de 12,32%. Entretanto, a porcentagem dos estudantes da Educação Especial nesse montante representava, 23,28%. As matrículas nas classes e escolas exclusivas diminuíram 53,57% entre 2003 e 2018. A oferta da educação a esses estudantes, seja em escolas públicas ou especiais, nesse período teve um aumento de 134,36%.

Pelo exposto neste capítulo, pode-se considerar que o acesso às classes comuns das escolas públicas dos estudantes da Educação Especial ampliou nos últimos 20 anos. Entende-se que a matrícula desses estudantes nas escolas regulares é uma condição que fortalece a inclusão escolar, no entanto, essa inclusão vai além do acesso à escola pública como espaço de convivência ou da socialização desses estudantes. "A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento" (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2009, p. 345).

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

2.1 Caracterização do Estado de Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul (MS) foi criado em 11 de outubro de 1977 pela Lei Complementar nº 31, no Governo do presidente Ernesto Geisel, no então Regime Militar (1964-1985). Conforme relata Bittar (1999), desde o período colonial já existiam dois estados em um único espaço: sul e norte. “O norte mais identificado com a Amazônia; o sul, influenciado por São Paulo e por elementos culturais do Rio Grande do Sul e do Paraguai” (BITTAR, 1999, p. 94).

A ideia da divisão do Estado iniciou-se junto com a povoação pelas primeiras famílias mineiras e paulistas no início do século XIX. A autora analisa que “foi na esteira das pejejas entre coronéis que nasceram os anseios separatistas na porção do estado que hoje constitui Mato Grosso do Sul” (BITTAR, 1999, p. 95).

Foi a partir da criação da Liga Sul-Mato-Grossense no Rio de Janeiro, na década de 1930, por estudantes mato-grossenses que o movimento para lutar pela criação de uma unidade federativa no sul de Mato Grosso (BITTAR, 1999), se iniciou, mas somente em 1977 foi implantado o Estado de Mato Grosso do Sul, por um lado, segundo documento oficial, como estratégia política de interiorizar o desenvolvimento nacional, reduzir os vazios demográficos e apoiar e potencializar novas fronteiras de produção agropecuária e agroindustrial” (MATO GROSSO DO SUL, 2015a, p. 7) e, por outro, para beneficiar os chefes políticos regio-

nais da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) do antigo sul do estado. Entretanto, somente em 1979, o estado adquire autonomia política com a nomeação do engenheiro Harry Amorim Costa como interventor, permanecendo apenas seis meses na função (BITTAR, 1999, p. 112) e nesse mesmo ano, em 13 de junho, foi promulgada a primeira Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul.

Entre 1979 e 1983, quatro governadores foram nomeados e destituídos por conflitos políticos locais: Harry Amorim Costa (1/1/1979 a 12/06/1979); Londres Machado (13/6/1979 a 30/06/1979 e 28/10/80 a 7/11/1980); Marcelo Miranda (30/6/1979 a 28/10/1980; e Pedro Pedrossian (7/11/1980 a 14/3/1983). Na sequência os governadores foram eleitos, a partir da abertura democrática no país, após o período de ditadura civil-militar (1964-1985), conforme exposto no quadro 2 a seguir.

Quadro 3: Governadores de Mato Grosso do Sul (1979-2018)

GOVERNADOR	PERÍODO	PARTIDO
Harry Amorim Costa	1/1/79 a 12/06/1979	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)
Londres Machado	13/06/1979 a 29/06/1979	Aliança Renovadora Nacional (ARENA)
Marcelo Miranda	30/06/1979 a 29/10/1980	Partido Democrático Social (PDS)
Londres Machado	30/10/1980 a 6/11/1980	Partido Democrático Social (PDS)
Pedro Pedrossian	7/11/1980 a 14/03/1983	Partido Democrático Social (PDS)
Wilson Barbosa Martins	15/03/1983 a 15/05/1986	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Ramez Tebet	15/05/1986 a 14/03/1987	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Marcelo Miranda	15/03/1987 a 14/03/1991	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Pedro Pedrossian	15/03/1991 a 31/12/1994	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)
Wilson Barbosa Martins	1/01/1995 a 31/12/1998	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
José Orcirio Miranda dos Santos	01/01/1999 a 31/12/2006	Partido dos Trabalhadores (PT)
André Puccinelli	01/01/2007 a 31/12/2014	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Reinaldo Azambuja	01/01/2015 atualmente	Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)

Fonte: Chagas (2018)

De acordo com Bittar (1999) “desde a sua fundação até 1998, o estado foi governado pelos mesmos grupos dirigentes”, os “[...] grandes

proprietários de terra sul-mato-grossenses e os antigos chefes políticos de Mato Grosso uno” (BITTAR, 1999, p. 99). Somente em 1999 que essa organização política foi alterada com a eleição do deputado estadual José Orcirio Miranda dos Santos do Partido dos Trabalhadores (Zeca do PT). Em 2007 retornou ao governo o PMDB com André Puccinelli, em dois mandatos por oito anos.

O Estado de Mato Grosso do Sul tem 357.145,532 km² e ocupa o sexto lugar em extensão territorial no Brasil, o que corresponde a 4,19% da área total do território nacional (8.515.767,049 km²). Está localizado ao sul da Região Centro-Oeste e tem fronteiras com os estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e com dois países sul-americanos: o Paraguai e a Bolívia.

De acordo com Censo do IBGE, em 2010 a população do Estado era de 2.449.024 habitantes (BRASIL, 2010). Em 2019, essa população estava constituída por 2.778.986 de habitantes, que corresponde a 1,32% da população brasileira, estimada em 210.147.125, ocupando o 21o estado no *ranking* habitacional. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado corresponde a 0,729, ocupando o 10o lugar no país (BRASIL, 2019a). Essa população é composta por diversas culturas, que inclui migrantes de outras regiões, comunidades de quilombos, povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras), do campo e uma população indígena.

O Estado é formado por 79 municípios e 85 distritos, divididos em nove regiões: Região de Campo Grande, Região da Grande Dourados, Região do Bolsão, Região do Cone Sul, Região do Pantanal, Região Leste, Região Norte, Região Sudoeste e Região Sul-Fronteira. Com essa divisão pretendia-se, segundo documento oficial, reduzir as “desigualdades regionais e, no médio e longo prazo, a ampliação da integração regional da economia sul-mato-grossense” (MATO GROSSO DO SUL, 2015b, p. 17).

A região de Campo Grande é o maior centro urbano e econômico do Estado, “exercendo influência sobre as demais regiões, tanto na atração demográfica bem como no atendimento de demandas de bens e serviços vindas das demais regiões” (MATO GROSSO DO SUL, 2015b)

O Estado de MS tem como principais atividades econômicas a agricultura (soja, milho, algodão, arroz, cana-de-açúcar), a pecuária como maior rebanho bovino do país, a mineração (argila, ferro, manganês, calcário), a indústria (alimentícia, de cimento, de mineração) e o turismo. “Responsável por aproximadamente 15% da geração direta de riqueza e de 14,5% da ocupação da população economicamente ativa, a agropecuária ainda é o setor que determina o ritmo de crescimento da economia do estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2015a).

Na área educacional, o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi criado em 1979, no Governo de Marcelo Miranda Soares (1979-1980), pelo Decreto-lei nº 117/1979, juntamente com o Sistema Estadual de Saúde e o Sistema Executivo para o Desenvolvimento Social, cada qual com seu órgão central (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

O Sistema Estadual de Ensino, do ponto de vista administrativo, conforme Saviani (2014), pode ser classificado em federal, estadual, municipal, e é compreendido como:

[...] um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 2014, p. 17).

Em Mato Grosso do Sul, o Sistema Estadual de Ensino, regulamentado pela Lei no 2.787, de 24 de dezembro de 2003, aprovada no segundo mandato do governo de José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2002), é composto pelas instituições de educação, de todos os níveis e modalidades, criadas e mantidas pelo Poder Público estadual; as instituições de educação superior, criadas e mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada: a Secretaria de Estado de Educação; o Conselho Estadual de Educação, órgão normativo do Sistema; o Fórum Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2003b).

Após apresentar os governadores no Quadro 3, é oportuno registrar, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, o mapeamento realizado dos Secretários de Educação bem como dos Gestores de Educação Especial que atuaram na Secretaria de Estado de Educação de MS, no período de 1981 a 2018, identificados pela pesquisa “História e memória da educação especial em Mato Grosso do Sul: as vozes dos gestores (1981-2018)”⁴², desenvolvida recentemente por um conjunto de pesquisadores de MS, coordenada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), conforme quadro a seguir:

Quadro 4 – Relação de Secretários de Educação e Gestores de Educação Especial de MS (1981-2018)

Governo de MS	Ano	Secretário/a de Educação	Gestor/a de Educação Especial
Pedro Pedrossian (1980-1983)	1981	Marisa Serrano	Eliza Cesco
Wilson Barbosa Martins (1983-1986)	1983-1986	Leonardo N. Cunha	Maria Aparecida Lemes Reis
Ramez Tebet (1986-1987)	1986-1987	Leonardo N. Cunha	Maria Aparecida Lemes Reis

⁴² A referida pesquisa é desenvolvida por pesquisadores da UFMS, UEMS e UFGD. Inicialmente, a pesquisa foi coordenada pela Profª. Dra. Nesdete Mesquita Corrêa, da Faculdade de Educação/Faed/UFMS. Atualmente, está sob a coordenação da Profª. Dra. Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini, da Faculdade de Educação/Faed/UFMS.

Governo de MS	Ano	Secretário/a de Educação	Gestor/a de Educação Especial
Marcelo Miranda Soares (1987-1991)	1987-1988	Walter Pereira	Fabiana M. das G. de Oliveira
	1988-1990	Mauro Polizer	Fabiana M. das G. de Oliveira
Pedro Pedrossian (1991-1994)	1991-1993	Leocádia A. P. Leme	Branca M. Menezes
	1993-1994	Leocádia A. P. Leme	Fabiany C. T. e Silva Leila B. Ricardo Vilma Judite Vitoratto
Wilson Barbosa Martins (1995-1998)	1995-1997	Aleixo Paraguassu Neto	Rosely Gayoso
	1997-1998	Maria Maciel	Rosely Gayoso
José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2006)	1999-2001	Pedro Kemp	Lúcia Inês Buainain
	2001-2002	Antônio Carlos Biffi	Jassonia Paccini
	2003-2004	Hélio de Lima	Mirela V. A. da Fonseca Vilma Judite Vitoratto
	2005-2006	Hélio de Lima	Vilma Judite Vitoratto
André Puccinelli (2007-2014)	2007	Maria Nilene Badeca da Costa	Rosely Gayoso
	2008-2014	Maria Nilene Badeca da Costa	Vera Lúcia Gomes Carbonari
Reinaldo Azambuja (2015-2018)	2015-2018	Maria Cecília Amendola da Motta	Ana Carla Gomes Rosa Ronaldo Rodrigues Moisés Adriana A. B. M. Buytendorp

Fonte: Pesquisa “História e memória da educação especial em Mato Grosso do Sul: as vozes dos gestores (1981-2018)”, Faculdade de Educação/Faed/UFMS, 2021.

Após a caracterização do Estado de MS e, no campo educacional, da organização do Sistema Estadual de Ensino, descrevem-se, nas seções seguintes, as prioridades da Educação Especial para a Rede Estadual de Ensino de MS.

2.2 Políticas de Educação Especial na década de 1990

Não é demais lembrar que o atendimento às pessoas com deficiência no Estado, assim como em todo o Brasil, teve início em três instituições filantrópicas como o atendimento aos cegos pelo Instituto Sul-mato-grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAG), em 1957, pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1967 e pela Associação Pestalozzi em 1979, ambas amparadas pelo poder público, tanto na organização como no financiamento de parte de suas despesas com serviços médicos, terapêuticos, entre outros (NERES, 2010).

A iniciativa do atendimento educacional para as pessoas com deficiência conforme capítulo anterior, ocorreu por meio de médicos, em Mato Grosso do Sul não foi diferente. O Dr. Salvador de Miranda Sá Júnior, em 1980, criou um grupo de estudos nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), "para estudar os diversos níveis de prevenção dos problemas de aprendizagem escolar" (GUIMARÃES, 2005, p. 71).

A partir das discussões desse grupo, foi criado um grupo de trabalho⁴³ com representantes da área da educação, saúde, desenvolvimento social, Conselho Estadual de Educação⁴⁴ e da FUCMAT, para estruturar um sistema de educação especial no Estado.

O período desses debates e posteriores normatizações corresponde ao governo de Pedro Pedrossian, (1980 a 1983), do PDS que, segundo Bigarella (2004, p. 86) objetivava realizar uma "política educacional voltada para o controle dos descontentes com a fragilidade do atendimento às carências da população pobre" financiando as atividades realizadas pelas entidades comunitárias que auxiliavam essa população. Para a educação apresentavam-se as seguintes diretrizes:

[...] a expansão das oportunidades educacionais, com reforma, construção e ampliação de unidades escolares e adequação de seus equipamentos; a elevação do índice de produtividade do ensino, com capacitação

⁴³ Segundo Guimarães (2005, p. 72), o Grupo foi criado por meio do Decreto nº 915, de 24 de fevereiro de 1981, foi coordenado pelo Dr. Salvador de Miranda Sá Júnior e composto pelos seguintes membros: Professora Marly Marinho Américo dos Reis, secretária adjunta de Secretaria de Estado de Educação; Dr. Rubens Marques dos Santos, secretário adjunto da Secretaria de Saúde; Professor Pedro Chaves dos Santos, secretário adjunto da Secretaria de desenvolvimento social; Dr. Luiz Salvador Sá Júnior e Professora Maria Monteiro Padyal, membros do Conselho Estadual de Educação; Rosa Maria Pedrossian, Representante do FASUL; Professora Alzira da Silva Andrade, responsável pela Equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação; e Eliza Emília Cesco, representante da FUCMAT.

⁴⁴ O Conselho Estadual de Educação foi criado junto com a Secretaria de Educação, pelo Decreto-lei 137 de 30 de julho de 1979.

de recursos humanos; a dinamização do sistema de atendimento técnico-pedagógico às Agências Regionais de Educação e a implantação do sistema de informações Estatísticas para a Educação, com o objetivo de fornecer subsídios para o planejamento educacional (BIGARELLA, 2004, p. 86).

Com base nessas diretrizes, a educação especial na rede regular de ensino de Mato Grosso do Sul, iniciou-se oficialmente, por meio do Decreto nº 1.231, de 23 de agosto de 1981, que criou a Diretoria de Educação Especial, vinculada a Secretaria Estadual de Educação⁴⁵, e tinha o objetivo de implementar a política de educação especial seguindo as orientações do Centro Nacional de Educação, criado em 1973. A Diretoria era composta por três núcleos:

Núcleo de atendimento especializado às escolas do ensino regular - Classe Especial para DM e DA; Oficinas Pedagógicas para DM; Salas de Recursos; Programa de Orientação Familiar; Programa de atendimento ao DV; Programa de supervisão regional de Educação Especial. Núcleo de atendimento às Instituições Especializadas. Núcleo de atendimento ao Centro de Assistência Médica-Psicopedagógica e Social (CRAMPS) (GUIMARÃES, 2005, p. 75).

As primeiras normas de orientação e implantação dos serviços da Diretoria, com o foco no atendimento em instituições filantrópicas e classes especiais, foram publicadas na Deliberação do CEE/MS nº 261 de 1982, normatizando o atendimento em classes especiais no ensino regular, sala de recursos, ensino itinerante e classe comum com consultoria (MATO GROSSO DO SUL, 1982).

⁴⁵ A Secretaria de Estado de Educação foi criada pelo Decreto nº 117 de 30 de junho de 1979, que dispõe sobre os Sistemas Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social com o objetivo de formar "melhores níveis educacionais da população, através da promoção, orientação, coordenação, execução e do controle das atividades relacionadas com o ensino no território do Estado, de conformidade com as diretrizes e política de ação de Governo" (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

Até esse período os atendimentos às pessoas com deficiência eram realizados pelas instituições filantrópicas ou escolas especiais, seguindo o modelo médico para normalizar a pessoa para viver na sociedade. Com o movimento mundial da integração alguns desses estudantes começaram a ser aceitos nas escolas comuns, no entanto continuavam em espaços separados, nas classes especiais, “que serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas de ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiência nas classes comuns” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21).

Com a primeira eleição direta para governador no estado de MS, em 1982, no período de abertura política no país, tomou posse em 15 de março de 1983, Wilson Barbosa Martins, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB)⁴⁶.

Em 1983, a sociedade civil se manifestava devido a instabilidade da política educacional do Governo de Pedro Pedrossian (1980-1983), em decorrência de problemas como: “greve dos professores devido a falta de pagamento do salário; falta de concursos públicos para educação; contas bancárias da Secretaria de Educação bloqueadas pelo MEC”, entre outros (BITTAR 1998, p. 67). Decorrente disso a SED realizou por seis meses debates nas escolas e municípios como preparação para realização do I Congresso Educação para a Democracia (1983). Para a autora,

foi um marco na política educacional de um estado recém-criado, que havia passado por instabilidades políticas graves, desmandos da ditadura militar, deposições de governadores e desrespeito aos professores da rede pública. Foi importante principalmente

⁴⁶ Em 1982 acontece a primeira eleição direta para governador no estado de MS, no período de abertura política no país. Tomou posse em 15 de março de 1983, o governador Wilson Barbosa Martins do MDB, considerado o maior partido de oposição à época. O MDB esteve presente no Estado por 23 anos, por meio dos governos de: Wilson Barbosa Martins (1983-1986); Ramez Tebet (1986-1987); Marcelo Miranda (1987-1991); Wilson Barbosa Martins (1995-1999); André Puccinelli (2007-2015).

porque associou a educação pública à democracia (BITTAR, 2015, p.4).

O I Congresso Estadual de "Educação para a Democracia", seguindo o movimento mundial de democratização da educação para todos, resultou na elaboração do I Plano Estadual de Educação da Rede Estadual de Ensino. "A principal preocupação desse período foi com a formação de trabalhadores para atender à economia do Estado que passava por transformações significativas em função de sua criação recente e devido ao movimento político de abertura democrática no País" (GUIMARÃES, 2005, p. 72).

A educação dos "excepcionais" é citada especificamente no II Plano Estadual de Educação, de 1985, elaborado no mesmo governo, indicando também a necessidade de aproveitamento para o trabalho "compatíveis com sua capacidade além de reforçar o apoio financeiro às escolas especiais" (GUIMARÃES, 2005, p. 73). O direito a educação especial nas escolas de "excepcionais" foi garantido, com previsão de recursos financeiros e concedendo "ampla autonomia a escolas especiais para: a) Escolha de professores e técnicos; b) Aplicação de verba recebida conforme a necessidade da escola e c) Escolha de princípios pedagógicos e curriculares" (GUIMARÃES, 2005, p. 73).

Ainda que a democratização da educação implica abranger a todos, o acesso dos estudantes "excepcionais" às escolas públicas apesar de permitido, ainda era insignificante, como mostra Neres (2010). Em 1984, segundo a autora, na Rede Estadual de Ensino havia 3.044 salas de aula, sendo que apenas 11 atendiam estudantes com deficiência. Ao analisar o quantitativo da população do Estado em 1980 e o percentual da Organização Mundial da Saúde (OMS) para pessoas com deficiência (10%), concluiu que apenas 1,21% recebiam atendimento.

É no movimento pela democratização da sociedade brasileira que, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi promul-

gada a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul, em 5 de outubro de 1989, responsabilizando o Estado também pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Nessa Constituição estão previstos, o direito a cargos e empregos públicos; a isenção de pagamento da tarifa de transportes coletivos urbanos de passageiros; a habilitação, reabilitação de a promoção de sua integração na vida comunitária; o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; os exames preventivos de deficiência visual para todos os estudantes do ensino fundamental, além de,

[...] prevenção da deficiência física, sensorial ou mental, com prioridade para a assistência pré-natal e a infância, bem como a integração social do adolescente portador de deficiência, através de treinamento para o trabalho e para a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e remoção de obstáculos arquitetônicos (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Em consonância com os preceitos da CF de 1988, a Constituição de MS, em seu Capítulo III, proclama a educação como direito de todos e dever do Estado e da família que em colaboração com a sociedade será promovida e incentivada, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Define a educação como direito público subjetivo, com a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Nessa conjuntura, Marcelo Miranda Soares governava o Estado com um “projeto para uma sociedade democrática, moderna, liberal e elencou três princípios como meta: legalidade, impessoalidade e moralidade” (BIGARELLA, 2004, p. 91). A autora indica que o propósito da gestão desse governo foi promover o planejamento participativo, a descentralização e racionalizar a administração para modificar a estru-

tura produtiva do Estado de produtor de matéria prima para industrial. Nesse momento, com o fim do regime autoritário da ditadura civil-militar (1964-1985), ocorriam intensas discussões para a redemocratização do Brasil, e, para reorganização do capital devido à crise econômica que se desenhava mundialmente.

Na educação a prioridade das ações desse governo, constava no III Plano Estadual de Educação (1988-1991) para implantar uma escola pública para classe trabalhadora com os princípios de

universalização do ensino, valorização do educador e democratização administrativa, que seriam sustentadas pelas diretrizes: garantia de acesso e permanência da criança na escola, valorização do pessoal administrativo, valorização do educando e dos professores, autonomia da escola e modernização administrativa (BIGARELLA, 2004, p. 91).

Na área da Educação Especial, foi criado o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP), em substituição ao Centro de Assistência Médica-Psicopedagógica e Social (CRAMPS), com o objetivo de realizar diagnóstico, oferecer atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa e educação para o trabalho aos “portadores” de deficiência, superdotados e problemas de conduta, conforme dispõe o Decreto nº 5.078 de 1989. O CEDESP foi constituído por núcleos distintos: núcleo de atendimento ao deficiente mental; núcleo de atendimento ao deficiente auditivo; núcleo de atendimento ao deficiente visual; núcleo de implementação de atendimento especializado, voltados inicialmente para as áreas de deficiência física, superdotados e problemas de conduta e núcleos de articulação com serviços especializados (GUIMARÃES, 2005).

Com o afastamento de Marcelo Miranda Soares, em 1991, assume o governo do Estado Pedro Pedrossian, do Partido Trabalhista

Brasileiro (PTB), para o período de 1991 a 1994, em um contexto em que o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, eram estratégias para reorientar o papel do Estado, as políticas sociais foram diminuídas e, contraditoriamente, o discurso da equidade social era propagado mundialmente, sendo a educação a ferramenta principal desse processo.

Destaca-se nesse governo, o "Plano Decenal de Educação de MS (1993-2003)" alinhado ao Plano Decenal de Educação para Todos, com metas e diretrizes para ampliar a oferta da educação básica, melhorar a qualidade da educação do Estado na formação dos professores, na gestão escolar, financiamento da educação, entre outros.

O acesso das pessoas com deficiência à educação no Plano tinha o objetivo de: "Garantir igualdade de acesso à educação às crianças em faixa etária de educação infantil aos 'portadores' de necessidades especiais, aos jovens e adultos, na zona rural e urbana", no entanto, a estratégia para atender o objetivo seria por meio da "implantação de convênios com entidades não-governamentais", visando o acesso à escola" (BRASIL, 1997, p. 80).

Ainda nesse governo, em relação às prioridades para os estudantes da Educação Especial identificou-se a publicação do documento com as 'Diretrizes Gerais para o Ensino ao Portador de Necessidades Especiais' como parte das Políticas Educacionais: Nova Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul. A proposta foi regulamentada pela Deliberação CEE/MS nº 4.827, de 12 de outubro de 1997. A partir dessas diretrizes, a integração das pessoas com necessidades especiais no ensino regular começou a ser difundida, reforçando a necessidade de oferecer atendimento a esses estudantes, "dada a descontinuidade dos serviços de apoio na escola comum, que encontram na instituição a única opção" (NERES, 2010, p. 59) de atendimento. No Art. 7º da Deliberação "Os serviços especializados de apoio no campo pedagógico,

especificamente, podem ser oferecidos: I- na escola do ensino regular [...]; II- **nas instituições especializadas** articuladas com as escolas que oferecem o ensino regular” (MATO GROSSO DO SUL, 1997, grifo meu).

Ainda no Art. 8º percebe-se uma contradição pois estabelece que os serviços de apoio pedagógicos seriam oferecidos em Instituições Especializadas por profissionais da saúde. O envolvimento de profissionais da saúde na Educação Especial é histórico com importante contribuição na educação das pessoas com deficiência, quando, a partir dos atendimentos médicos para tentar curá-las, observaram que tinham potencial de aprendizagem.

Com a instituição da Deliberação, a SED/MS reorganizou o setor responsável pela Educação Especial criando a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAPNE), em substituição a Diretoria de Educação Especial.

Para os atendimentos, foram implantadas as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs), regulamentadas pelo Decreto nº. 6.064/91, de 19 de agosto de 1991, em Campo Grande e em mais treze municípios, até 1998 o serviço contava com 50 unidades em 47 municípios. As UIAPs, regulamentadas pelo Decreto nº 6.064/91, de 19 de agosto de 1991, eram compostas por um pedagogo e um psicólogo que realizavam avaliação diagnóstica dos estudantes com “necessidades especiais” matriculados nas escolas comuns, o que possibilitou a identificação de um grande número de estudantes e a ampliação dos serviços e atendimentos (NERES, 2010)⁴⁷ de ensino do-

⁴⁷ Eram oferecidos ainda os seguintes atendimentos: Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos; Integração do PNE no Mercado de Trabalho; Serviço de Apoio Pedagógico Hospitalar; Projeto Psicopedagógico Escolar, além de contar com o apoio do Centro de Informática Educacional (CIED), que oferecia serviços específicos na área para pessoas com deficiência mental, auditiva e física (GUIMARÃES, 2012, p. 82).

miciliar, ensino itinerante, classe comum com apoio especializado, sala de recursos de deficiência mental, auditiva e visual e classe especial que adquiriu caráter transitório para aqueles que não conseguiam acompanhar o processo de escolarização devido aos comprometimentos mentais acentuados (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

Apesar do atendimento ter sido ampliado a partir da criação das UIAPs, os técnicos que atuavam tinham dificuldades para implantar o atendimento de sala de recursos e classes especiais, pela demora dos processos de abertura desses serviços, a escassez de recursos, falta de professores qualificados, falta de acessibilidade nas escolas além do número reduzido de profissionais que atuavam na função (NERES, 2010).

Como incentivo para atuação na área da Educação Especial, os professores recebiam 30% a mais que os outros professores, no entanto, na análise de Guimarães (2012, p. 83), isso "acabou por promover opções, unicamente, em função dos vencimentos, atraindo muitas vezes, pessoas que não tinham a menor afinidade com o trabalho, causando muito mais exclusão do que o objetivo a que se propunha a área: a integração do aluno com deficiência".

Em 1995, assume Wilson Barbosa Martins (1995-1998), do PMDB, em um contexto em que a crise do capital decorrente dos planos econômicos da década, refletiam na economia do Estado e como alternativa para superar a crise, transferia a função da execução dessas políticas para a sociedade civil, ou seja, terceiro setor.

A sociedade é chamada, então, a agir onde principalmente o Estado deixou de atuar – como no caso dos países avançados que tiveram seus direitos sociais universais – ou onde a sociedade estaria dando os primeiros passos para dialogar com o Estado, para que ele começasse a atuar em termos de políticas sociais mais universais, como é o caso dos países da América Latina e em particular o Brasil. Esse processo acaba

gerando um vazio, que passa então a ser ocupado pelo terceiro setor (PERONI, 2003, p. 35).

Na área da educação, a presença da terceira via é verificada pela atuação do terceiro setor, conforme discutido no capítulo 1, na educação das pessoas com deficiência, pois a maioria das matrículas dos estudantes da Educação Especial ainda se concentrava nas instituições privadas-assistenciais, e foi na década de 1990, que se registrou o maior número de criação dessas instituições no Estado (NERES, 2010; KASSAR, 2000). Essas instituições, de acordo com Neres (2010, p. 60), eram mantidas por doações dos “próprios pais e demais pessoas físicas, algumas jurídicas, e parcerias com os poderes públicos municipal e estadual”.

Dutra (2005) discorre que no Programa de Governo de Wilson Barbosa Martins 1995-1998), havia “um compromisso com a educação que envolveria professores, recursos pedagógicos e outros; porém o compromisso não passou de enunciado, pois não se evidenciou tipo algum de investimento em relação à educação na rede estadual” (DUTRA, 2005, p. 74).

O setor responsável pela Educação Especial foi transformado novamente em Diretoria, tendo como uma de suas ações iniciais a criação do Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP), pelo Decreto nº 8.782, de 12 de março de 1997, para realizar triagem, atendimento ao deficiente visual, auditivo, físico, e mental; oficina de vivência em artes, integração do deficiente no mercado de trabalho, capacitação, prevenção e informática educativa e ainda os núcleos de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia e assistência social. Na análise de Guimarães (2005, p. 83):

A criação do referido Centro referenciou-se em um discurso de que o aluno com deficiência precisava de mais recursos do que os oferecidos na escola. Aten-

dimentos considerados fundamentais não lhes era proporcionado, especialmente os referentes à área da saúde, entendendo que sem os quais a escola não poderia atingir o seu objetivo. Isso deixava evidente a retomada da vertente médico-psicopedagógica.

Apesar dos vários atendimentos oferecidos, os problemas enfrentados pelas UIAPs permaneceram, como: a demora nos atendimentos, a falta de profissionais com formação na área, os atendimentos insuficientes percebidos pela grande lista de espera, a falta de recursos que impediam que esses atendimentos se concretizassem (NERES, 2010).

O acesso às classes comuns do ensino regular para o público da Educação Especial era limitado aqueles que possuíam “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Alinhado aos objetivos da Política Nacional de Educação Especial de 1994, instituiu-se o Programa Estadual de Educação Especial, regulamentado pela Lei nº 1.772, de 29 de setembro de 1997, que definiu a Educação Especial como a aplicação de métodos, técnicas, conteúdos e equipamentos diferenciados para atender “às especificidades das pessoas portadoras de deficiência física, mental ou sensorial, visando a proporcionar-lhes como elementos de autor realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

Esse programa regulamentado por meio de Lei, tinha os objetivos de incluir disciplinas de Educação Especial nos cursos de formação para o magistério; criar cursos de especialização; garantir a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; propiciar o acesso aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de

estudo; propiciar matrícula compulsória no sistema regular de ensino; garantir acessibilidade arquitetônica em todas as construções e reformas das escolas públicas; “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 1997), entre outros. Ao mesmo tempo que a Lei prevê benefícios, adaptações que possibilitariam a integração nas escolas públicas, é contraditória ao limitar o acesso para os “capazes” de participar das escolas regulares, que também está presente na Política Nacional de Educação Especial de 1994.

Em 1999, com a proposta de mudar a organização política que dominava o Estado, assumiu o governo do Estado, José Orcírio Miranda dos Santos do PT, conhecido como Zeca do PT (1999-2002), eleito como candidato de caráter popular. O 1º PPA (2000-2003) desse governo tinha como objetivos estabelecer programas e ações destinados ao combate à pobreza e a exclusão social, estimular a retomada do desenvolvimento econômico e social, fortalecer a infraestrutura, conservar o meio ambiente, além de propiciar a participação da comunidade na definição das prioridades de governo.

Dutra (2005) em análise desse Governo afirma que houve mudanças em relação à arrecadação e distribuição do ICMS, com diálogo com a sociedade para reverter o quadro de desconfiança e sonegação que existia no Estado. Implantou planos de cargo e carreiras para os servidores públicos, investiu também na modernização da máquina administrativa, na política de segurança pública, criou o Fundo de Investimento Social, implantou o bolsa-escola, políticas específicas para o atendimento à mulher, entre outros programas de governo. Na educação foi proposto o projeto “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” (1999-2006) que perpassou as duas gestões desse governo, com o compromisso de:

[...] construir junto a sociedade sul-mato-grossense, uma escola pública que efetive a democratização do acesso, a democratização da gestão, a permanência e progressão escolar do aluno e a qualidade social da educação que inclui a valorização de seus trabalhadores (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 13).

Esse projeto considerou que a educação poderia transformar a sociedade, e superar o modelo político e econômico de exclusão, que atingia a vida da maioria da população (MATO GROSSO DO SUL, 1999). Para a Educação Especial o Projeto Guaicuru, tinha como objetivo "desenvolver a política de inclusão dos estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino" (MATO GROSSO DO SUL, 1999). Para cumprir esse objetivo segundo Catanante (2008) seria necessário: garantir o acesso do estudante, preferencialmente na rede regular de ensino; assegurar apoio educacional especializado, nas unidades escolares: implantar unidades de Apoio à Inclusão do "Portador de Necessidades Especiais", em todos os municípios do estado; disponibilizar e ampliar os serviços e programas oferecidos pelo Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), CAP/DV; investir em pesquisa, capacitação e assessoria aos profissionais do estado que atuam nas áreas das deficiências auditiva e visual, entre outros. Mesmo com o objetivo de desenvolver a política de inclusão no ensino regular, o projeto assegurava a "continuidade dos convênios de cessão de pessoal entre o Estado e as instituições especializadas, para atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais" (CATANANTE, 2008, p. 120).

Em 1999, os dados educacionais que se apresentavam eram: de 343.541 estudantes matriculados na faixa etária de 7 a 14 anos, 34.955 estavam fora das escolas da Rede Estadual (CATANANTE, 2008, p. 92). Referentes a Educação Especial, segundo a Sinopse da Educação Básica (1999), tinha-se 7.208 estudantes com deficiência auditiva, fi-

sica, visual, mental, múltipla, condutas típicas e altas habilidades ou superdotação, dessas 5.653 matrículas eram em 56 escolas exclusivamente especializadas e 1.555 matrículas em 88 classes especiais nas escolas regulares e 1.231 recebiam atendimento em 109 salas de recursos (BRASIL, 1999).

Ainda de acordo com a Sinopse, as escolas especializadas atendiam nas seguintes etapas de ensino: educação infantil (creche/estimulação precoce, e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos/supletivo. O maior número de estudantes continuava ainda em espaços separados dos demais, somente 21,57% estavam nas escolas estaduais, indicando a continuidade do atendimento aos estudantes da Educação especial pelas Instituições privadas-assistenciais, privando-os “[...] do direito público à educação garantido na Constituição Federal (1988) e Estadual (1989), apesar do discurso oficial em prol de uma educação democrática” (QUILES, 2015, p. 50).

Para atender aos objetivos propostos para a Educação Especial, foram criadas as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais (UIAPs) pelo Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999, de 12 de março de 1999 aos 77 municípios do Estado, em substituição ao CIEESP, vinculadas ao setor responsável pela Educação Especial que foi denominado Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais. A atuação dos pedagogos e psicólogos nas UIAPs acontecia diretamente nas escolas com encaminhamentos para os serviços de apoios educacionais, serviços de saúde e assistência social (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

A privatização da Educação Especial teve continuidade por meio de parcerias com as instituições privadas-assistenciais nesse governo, seguindo as normativas legais federais e estaduais, foram mantidas e regulamentadas pela Resolução/SED n.º 1.403, de 18 de janeiro de 2000, com o objetivo de disciplinar a celebração de protocolos de Adesão e

Cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação e Instituições Especializadas que prestam atendimento aos “portadores” de necessidades especiais. Tinha o objetivo de implementar o Programa de Apoio às Instituições Especializadas para “conjuguar esforços, com vistas ao oferecimento de atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais, de conformidade com as disponibilidades financeiras e orçamentárias da Secretaria de Estado de Educação” (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

A lógica privatista é destacada, ao considerar o atendimento educacional nas instituições especializadas e classificar as parcerias como benefício para esses estudantes: “Beneficiar, através do programa, os portadores de necessidades especiais, valendo-se das instalações das instituições especializadas sediadas em Mato Grosso do Sul que estejam devidamente qualificadas e habilitadas, independentemente da situação financeira familiar do beneficiado” (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Na execução do Projeto “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, nos primeiros anos do Governo (1999-2002) evidenciou-se a participação da sociedade na elaboração das políticas educacionais, destacando-se o Plano Estadual de Educação de MS (2003-2013), aprovado pela Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003, seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (2001-2010). Com validade até 2013, tinha como objetivos:

assegurar a continuidade de políticas educacionais e a articulação das ações do Estado e dos seus Municípios; preservar a flexibilidade necessária para fazer face às contínuas transformações sociais; concretizar os objetivos e metas consagrados no Plano Nacional de Educação; estabelecer prioridades que contemplem a diminuição das desigualdades sociais e regionais; garantir a universalização da formação

escolar mínima, a elevação do nível de escolaridade da população e a melhoria geral da qualidade do ensino e, ainda, propor metas viáveis em torno das quais possa haver um efetivo compromisso das redes estadual, municipais e particular de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 4).

Para sua elaboração foram realizadas oito oficinas regionais envolvendo os 77 municípios existentes à época nas seguintes regiões e respectivos municípios-polo: Alto Pantanal (Aquidauana), Sudoeste (Jardim), Norte (São Gabriel do Oeste), Central (Campo Grande), Bolso (Três Lagoas), Grande Dourados (Dourados), Leste (Nova Andradina) e Sul Fronteira (Ponta Porã).

Ainda no documento do PEE, os dados que fundamentaram a elaboração, foram coletados nas oficinas regionais e por pesquisa interativa (Pesquisa Delfos) realizada pela internet, em duas etapas, com questionário respondido por 950 pessoas (MATO GROSSO DO SUL, 2003a).

Segundo o anexo da lei que aprovou o referido Plano, a elaboração contou com a participação da sociedade civil, com aproximadamente 60 instituições ligadas à educação no Estado como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, o Conselho Estadual de Educação/MS, a Federação dos Trabalhadores em Educação/MS, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino/MS, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação/MS e com acompanhamento da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa/MS. As metas gerais seguiam as previstas no PNE, quais sejam:

Garantia de ensino fundamental obrigatório a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o

concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; valorização dos profissionais da educação; desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na educação profissional (MATO GROSSO DO SUL, 2003a, p. 6).

Para cada dimensão da educação básica em suas etapas e modalidades, foram realizados diagnósticos, apontados problemas, sugeridas prioridades e elaborados os objetivos e metas. 1.1 Educação infantil 10 objetivos e metas; 1.2 ensino fundamental, 19 objetivos e metas; 1.3 ensino médio, 39 objetivos e metas; 2. Educação Superior, 25 objetivos e metas; 3. Educação Profissional, 13 objetivos e metas; 4. Educação escolar indígena, 22 objetivos e metas; 5. Educação Especial, sem objetivos e metas específicas, pois entendeu-se que se encontram incluídos nas outras etapas e modalidades; 6. Formação dos Professores e Valorização do Magistério 19 objetivos e metas; 7. Financiamento e Gestão 29 objetivos e metas.

Sobre a Educação Especial, o Plano prevê o direito à educação com acesso, permanência e sucesso, a todos os estudantes com problemas mentais, deficiências múltiplas, problemas de audição, de visão, físicos, de conduta, altas habilidades e superdotação, no entanto, limita esse “todos” àqueles que tiverem condições apropriadas para frequentar a escola regular, “ficando ressalvados [...] os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento”. No caso, outras formas de atendimentos seriam realizadas nas instituições privadas – assistenciais (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 43).

O diagnóstico da Educação Especial no PNE indica que em 1998 apenas 2% do público da Educação Especial recebia atendimento escolar, no Brasil. Expõe que, no Estado, 76,6% das escolas públicas ofereciam serviços para esse público, que não era garantia que atendiam

todas as necessidades, pois apresenta como impedimentos para oferecer os atendimentos necessários: falta de qualificação “dos docentes de escolas regulares para atuação na escola inclusiva”, ou seja, mesmo que todos tenham direito a educação nas escolas regulares, nem todas são inclusivas; a falta de acessibilidade devido as condições físicas dos prédios escolares; “o inexpressivo atendimento em classes comuns de instituições de ensino regular”, pois a maioria encontrava-se nas instituições privadas - assistenciais; “a sensibilização dos demais estudantes e da sociedade em geral no sentido da inclusão da pessoa com deficiência; as necessárias adaptações curriculares, para que sejam assegurados o ensino de qualidade e a qualificação dos professores para atuação nas escolas especiais” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 44).

No PEE-MS a inclusão escolar dos estudantes com “necessidades educacionais especiais” é citada como prioridade, entretanto, manteve-se a privatização no atendimento educacional por meio de convênios com as instituições privadas-assistenciais, inclusive a continuidade do repasse de verbas públicas para o atendimento educacional dos estudantes da Educação Especial (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

A materialização do PEE-MS (2003-2010) assim como a do PNE (2001-2011) ficou comprometida, visto a falta de regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios (DOURADO, 2010), além do corte do investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) na Educação, entre outros vetos, relacionados à gestão e financiamento da educação (BRASIL, 2016d), pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Cabe destacar a elaboração da Deliberação nº 7.828/2005 do CEE/MS⁴⁸, em 2005, que implicou na regulamentação da Educação Es-

⁴⁸ Essa Deliberação foi revogada pela Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019.

pecial no Sistema Estadual de Ensino e pela primeira vez as concepções de inclusão escolar são explicitadas. Guimarães e Cesco (2017, p. 9) relatam sobre a elaboração do documento.

O processo de elaboração dessa norma, durante os anos de 2002, 2003 e 2004, foi conduzido por Comissão própria do CEE MS e envolveu os segmentos da sociedade civil organizada: Fórum Permanente de Educação; representações de movimentos de pais e de pessoas com deficiência; escolas comuns e especiais, organizações governamentais e não governamentais, universidades, sindicatos de trabalhadores e patronal da área da educação. Foram realizadas Audiências Públicas e diversas reuniões com a participação desses segmentos e, ainda, do Ministério Público Estadual e Assembleia Legislativa.

Assim, a Deliberação, seguindo o disposto na LDBEN/96, definiu a Educação Especial como modalidade de educação escolar, que perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica e que oferece recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Mesmo assumindo a proposta de inclusão escolar, o termo substituir, garantia a possibilidade de os estudantes serem matriculados em escolas especiais. Entretanto, no Art. 4º previa que os sistemas de ensino deveriam "garantir matrícula para todos, cabendo às escolas providenciar as devidas condições para uma educação de qualidade, privilegiando a organização curricular, os recursos educativos e os humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas" (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

A expressão "necessidade educacional especial" foi adotada pela normativa, para se referir ao público da Educação Especial que correspondia àqueles com:

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

Glat e Blanco (2007, p. 26) esclarece que as NEE “são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais”. Assim, a Deliberação regulamentou ainda, o oferecimento de serviços como salas de recursos, criação de classes especiais (em caráter temporário), professores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, de linguagens e códigos aplicáveis, de profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente, profissionais de apoio, atendimento educacional em ambiente hospitalar e ambiente domiciliar (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

A maioria dos artigos da Deliberação refere-se às escolas especiais. O funcionamento dessas escolas só podia acontecer após ato normativo do Conselho Estadual de Educação e atenderia aqueles que necessitavam de "recursos, ajuda e apoio intenso e contínuo e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum ainda não possa prover" (MATO GROSSO DO SUL, 2005), devido às deficiências graves.

Esses não seriam incluídos nas escolas públicas pois, a prioridade da matrícula era para aqueles "capazes" de se integrar na rede regular, situação prevista também na Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais⁴⁹ (MATO GROSSO DO SUL, 2006a), pressupondo que os estudantes que não tinham "capacidade" eram atendidos em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas que fariam parte do sistema educacional. "quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando" (MATO GROSSO DO SUL, 2006a).

Foi garantido o acesso aos benefícios conferidos a todos os estudantes, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo e serviços de Educação Especial "nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para os estudantes que esteja integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente" (MATO GROSSO DO SUL, 2006a). Se as escolas não estivessem preparadas para atendê-los, as instituições de privadas-assistenciais poderiam fazê-lo recebendo os benefícios públicos.

Em 2006, no segundo mandato do Governo José Orcírio Miranda (2003-2006), o cenário que se apresentava, de acordo com a Sinopse da educação básica (BRASIL, 2006), era de um aumento de 5.660 matrículas em 67 escolas especiais, distribuídas nos municípios, sendo o maior número nas instituições privadas-assistenciais. Comparando com o início do mandato, verifica-se um aumento de 18% de matrículas nas escolas especiais e a criação de 11 instituições privadas-assistenciais. Em contrapartida as matrículas nas 61 classes especiais das escolas

⁴⁹ A Política foi instituída pela Lei no 3.181, de 21 de fevereiro de 2006 e substituiu o termo "deficiência" por "necessidades educacionais especiais", mas continuava se referindo a deficiência física, auditiva, mental e visual.

estaduais, reduziram em 56% (413 matrículas) e diminuíram 27 classes especiais, demonstrando os resultados iniciais do movimento da inclusão escolar disseminado. Mesmo assim, o número de matrículas em classe comum ainda era menor que nas escolas especiais, totalizando 4.328 matrículas (BRASIL, 2006), o que mostra que a atuação do terceiro setor na educação desse público ainda prevalecia.

Segundo a Deliberação CEE/MS nº 7.828 de 2005, as escolas especiais poderiam ofertar a educação básica na etapa da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No censo escolar de 2006, as matrículas nessas escolas foram registradas na creche/estimulação precoce, na pré-escola, no ensino fundamental, no ensino médio e médio integrado, na educação de jovens e adultos, na educação profissional (básico), na educação profissional técnico. O público atendido eram estudantes com deficiência visual, auditiva, surdocegueira, múltipla, física mental, autismo, síndrome de down e condutas típicas (BRASIL, 2006).

Na análise de Neres (2010, p. 60), "a atuação dessas instituições responde à necessidade de ocupação em que o caráter do atendimento assume o discurso que é recorrente em cada época, materializando-se em propostas educacionais destinadas aos alunos com deficiência". Percebe-se pelo público atendido, que as APAEs iniciaram seus atendimentos com a deficiência "mental" e foram abrindo espaço para outras deficiências conforme dados indicados. Quanto à formação de professores, um total de 75,28% ainda não tinha formação específica para atuação em serviço (BRASIL, 2005b), requisito exigido conforme indicam os Pareceres nº 295/1969 e do nº 252/1969, que regulamentaram o curso de Pedagogia. Como mostra Bueno (2011):

[...] a formação de professores para a educação especial passou a ser incumbência do ensino superior até a promulgação da LDB 9.394/96, que reza, no inciso II do artigo 59, que ela deverá contar com professo-

res com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado (BUENO, 2011, p. 130).

A formação adequada para atendimento ao público da Educação Especial em instituições de ensino públicas e instituições especializadas, é indicada como prioridade no PNE (2001-2011), ao afirmar que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente” (BRASIL, 2001d).

No que se refere a proposta de escola inclusiva, nesse período, Garcia (2013, p. 102), analisa que “se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país”

A exigência de professores com formação adequada estava definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que as escolas de ensino regular deveriam “prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”. O documento considera professor capacitado aquele que tenha tido conteúdos sobre Educação Especial em sua formação de nível médio ou superior, e professores especializados “aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas [...]” (BRASIL, 2001c), para possibilitar a inclusão escolar desses estudantes.

A função de professores especializados⁵⁰ no Estado era desenvolvida pelos profissionais do Núcleo de Educação Especial (NUESP)⁵¹, que além das atribuições citadas, devem orientar e acompanhar os professores dos atendimentos educacionais especializados e da classe comum; realizar formação continuada; emitir pareceres; orientar as famílias; acompanhar o atendimento em ambiente hospitalar, entre outras (MATO GROSSO DO SUL, 2006b).

O NUESP tinha, ainda, a responsabilidade de promover ações compartilhadas com os órgãos vinculados à Coordenadoria de Educação Especial (COESP/SED) como: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, criado pelo Decreto nº 11.027, de 17 de dezembro de 2002, revogado pelo Decreto nº 12.192 de 21/11/2006 e pela Resolução/SED nº 2.049, de 24 de novembro de 2006; Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, criado pela Resolução SED nº 1.385 em 24 de agosto de 1999, por meio da Resolução SED nº 1.385; Centro Especial de Arte e Educação (CAE) e Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) criado pelo Decreto nº 12.169, de 23 de outubro de 2006.

Ainda competia ao Núcleo, a articulação com outros órgãos para implantar convênios para outros atendimentos necessários, como saúde, assistência social, e ainda para atendimento nas escolas municipais (MATO GROSSO DO SUL, 2006b), no entanto, não se identificou dados, convênios ou parcerias que indicassem a efetivação dessa função.

⁵⁰ A Deliberação conceitua professores especializados “aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas [...]” (BRASIL, 2001).

⁵¹ O NUESP foi criado por meio do Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006 e seu funcionamento foi regulamentado pela Resolução/SED nº 2.048, de 24 de novembro do mesmo ano, em substituição ao Núcleo de Educação Inclusiva, que tinha sido criado pelo Decreto nº 11.027, de 17 de dezembro de 2002 em substituição às UIAP's.

A proposta de inclusão escolar de estudantes da Educação Especial foi, progressivamente, se organizando no Estado de MS, seguindo as normas e orientações do Ministério da Educação. No entanto, ainda estava longe de ser concretizada, pois segundo pesquisas de Neres (2010) e Guimarães (2012) e de acordo com dados do Censo Escolar, muitos estudantes ainda estavam sem identificação, sem atendimentos específicos, havia grande número de matrículas em escolas especiais ou em classes especiais, as unidades escolares não possuíam adequações arquitetônicas, os professores não tinham formação específica, entre outros.

Ao encerrar o segundo mandato de José Orcírio Miranda dos Santos (2003-2006), assumiu o governo do Estado, André Puccinelli, do PMDB, que permaneceu oito anos no governo (2007-2014). Sua gestão coincidiu com o segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), que propôs a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

2.3 Políticas de Educação Especial no Governo André Puccinelli (2007-2014)

O primeiro ponto a destacar referente ao governo de André Puccinelli é o Plano Plurianual (PPA) 2008-2011, regulamentado pela Lei nº 3.484, de 21 de dezembro de 2007. Essa lei deliberou que as ações do Governo para o Estado de MS, objetivavam a melhoria de “sua condição de competitividade em relação às outras unidades federadas, com reflexo direto no aumento do PIB per capita do Estado e na melhoria das condições de vida da população” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p.1).

Na análise de Bigarella (2015, p. 548), esse Governo foi o que “mais se aproximou do modelo de gestão gerencial usado no setor pro-

ditivo. Também foi o que mais usou a lógica da eficiência, eficácia e produtividade e do planejamento estratégico, nos moldes do setor privado como marco das suas ações educacionais”, como também estimulou a privatização dos serviços públicos.

Uma das formas de privatização se expressa no Programa de Parceria Público-Privada do Estado de MS⁵², a ser realizado com “órgãos da Administração Pública direta, aos fundos especiais, às autarquias, às fundações públicas, às empresas públicas, às sociedades de economia mista e às demais entidades controladas direta ou indiretamente pelo Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a).

O PPA elaborado nesse governo enfatiza que a educação foi planejada para “modernizar o ensino público, valorizar o professor e garantir escola de qualidade para a formação integral dos jovens” (MATO GROSSO DO SUL, 2007, p. 3). Os projetos, segundo o documento, deveriam abranger formação profissional, acesso ao ensino superior, educação de jovens e adultos, formação continuada e desenvolvimento do ensino fundamental, médio e infantil, com ações de combate à pobreza, integrados à área de educação. A privatização acontecia desde a atuação de setores privados na gestão escolar à contratação de serviços que normalmente seriam de responsabilidade da educação.

Na área da educação, o foco estava na qualidade, tendo como referência as avaliações em larga escala e outros indicadores, por exemplo o IDEB, pois, segundo o governo, “a falta de qualidade da educação estava relacionada à falta de um planejamento gerencial que mostrasse como os gestores escolares deveriam utilizar os recursos disponíveis, financeiros e humanos para atingir bons resultados” (BIGARELLA,

⁵² Esse programa foi regulamentado pela Lei 4.303/2012, “destinado a disciplinar e a promover a realização de parcerias público-privadas no âmbito da Administração Pública do Estado de MS, observadas as normas gerais previstas na Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a).

2015, p. 534). Assim, atribuía aos gestores a responsabilidade pelos resultados de desempenho.

De tal modo, implantou o “Programa Escola para o Sucesso”⁵³, cujo principal objetivo era “valorizar escolas, professores e alunos que apresentem os melhores desempenhos acadêmicos com base nos indicadores educacionais estabelecidos pela Secretaria de Estado”, com premiação anual em “[...] espécie, equipamentos ou materiais” (MATO GROSSO DO SUL, 2010a). Ainda, segundo Bigarella (2015, p. 534), a educação pública nesse período foi constituída com “princípios da empresa privada, que dão ênfase nas técnicas de liderança, controle e recompensa, traduzidas para a área educacional sul-mato-grossenses, como: formação, avaliação e premiação”.

As principais ações realizadas na área da educação no primeiro mandato do governo (2007-2010), de acordo com a Mensagem enviada à Assembleia Legislativa de MS nº 10/2013, foram:

construção e reforma de prédios, moderniza e amplia escolas, implanta bibliotecas, salas de informática e laboratórios, além de incentivar o ensino premiado com notebooks, tabletes e bicicletas o esforço e a dedicação dos melhores alunos. É um forte estímulo para o estudante manter a assiduidade e elevar o desempenho escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2013a, p.4).

Além dessas ações, informa que foram distribuídos uniformes personalizados e kits com o material didático básico. Ainda de acordo com a Mensagem, o Estado em 2010 e 2011 foi o que mais investiu na educação sendo “32,4% das receitas de impostos e transferências em

⁵³ O Decreto nº 13.117, de 3 de fevereiro de 2011, regulamentou as disposições da Lei nº 3.966, de 23 de setembro de 2010, que instituiu o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino.

educação, superando com folga o piso constitucional de 25%” (MATO GROSSO DO SUL, 2013a, p. 5).

Com ênfase nos resultados do IDEB a Mensagem registra que, em 2011, as metas estabelecidas nas várias etapas da educação básica (anos iniciais, quarto e quinto anos), foram cumpridas alcançando “um índice de 4,9, superior à meta estabelecida para 2015 (4,6) e já se aproximava da meta nacional que é de 5,0”. Nos anos finais do ensino fundamental (oitavo e nono anos), informa que “o índice de 3,5 de 2011 também superou a meta do ano que era de 3,4” (MATO GROSSO DO SUL, 2013a, p. 5).

Os dados indicam que as políticas educacionais foram organizadas na perspectiva da gestão gerencial da educação com o foco na qualidade total. Segundo essa lógica, “o verdadeiro cliente da escola é a empresa ou a sociedade e os estudantes são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (SAVIANI, 2007, p. 438), com base nas noções de eficiência, sucesso, competitividade, meritocracia e produtividade da escola, seguindo os preceitos neoliberais. Em outras palavras, significa a “[...] produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2009, p. 23).

Nesse cenário, em que, por um lado, o debate e políticas sobre inclusão escolar se intensificaram com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008 (BRASIL, 2008a), por outro, a de MS com a premiação na educação nos moldes em que foi praticada fortaleceu a exclusão. Para que ocorra a inclusão é necessário “[...] que as relações sejam respeitadas, o que não é possível mediante uma realidade de competição, quando a organização do espaço ou do currículo é desigual” (GUIMARÃES, 2012, p. 38).

Nesse contexto, de acordo com a Sinopse da Educação Básica, 295.354 estudantes estavam matriculados em 366 escolas da Rede Esta-

dual de Ensino de MS, sendo 3.221 matrículas do público da Educação Especial⁵⁴ nas classes comuns. Dessas matrículas, 231 eram em classes especiais e, ainda, 5.013 matrículas em 149 escolas especiais (BRASIL, 2008c).

No início do Governo, o setor responsável pela Educação Especial era a Coordenadoria de Educação Especial. Essa Coordenadoria e a Coordenadoria da Diversidade⁵⁵, eram vinculadas a uma única coordenação, composta pelo Centro Estadual de Atendimento à Diversidade (CEAD)⁵⁶, que em sua composição incluía os NUESP, NAAH/S, Núcleo de Arte e Educação (NAE)⁵⁷, além do Núcleo de Formação do Professor Indígena (NEFPI), responsável pela implementação das ações voltadas para atendimento ao professor indígena. Concorde-se com Quiles (2015, p. 63) ao explicar que o “risco de abarcar muitas áreas diferenciadas dentro da mesma proposta (como Educação Especial e Educação Indígena, por exemplo) está na dificuldade em atender as especificidades de cada uma delas”. As duas coordenadorias tornaram-se independentes em 2008, e conseqüentemente, a Coordenadoria de Educação Especial, criou o Centro de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), pelo Decreto nº 12.737, de 03 de abril de 2009 e regulamentado pela Resolução nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011 (MATO GROSSO DO SUL, 2011a), em substituição ao CEAD excluindo-se o NEFPI de sua organização.

⁵⁴ Ao assumir o governo em 2007, o público da educação especial ainda correspondia ao citado na Resolução CNE/CEB nº 02/2001.

⁵⁵ A coordenadoria de Políticas para a Diversidade era responsável pela educação do campo, indígena, quilombolas, povos das águas, igualdade de gênero e igualdade racial.

⁵⁶ Criado pelo Decreto nº 12.439 de 31 de outubro de 2007 e revogado pelo art. 18 do Decreto nº 12.737, de 6 de abril de 2009, que excluiu o Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (CEFPI).

⁵⁷ Criado pelo Decreto nº 12.191, de 21 de novembro de 2006, tinha o objetivo de desenvolver atividades em artes, educação física e informática com jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

O CEESPI, tinha como atribuições:

I - implantar e implementar programas e projetos voltados ao desenvolvimento da educação especial e inclusiva; II - desenvolver ações voltadas à formação continuada dos profissionais da educação na área da educação especial e inclusiva; III - oferecer suporte técnico-pedagógico às unidades escolares; IV - propiciar aos alunos com necessidades especiais da Rede Estadual de Ensino atendimentos específicos de apoio educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Para fomentar a educação inclusiva proposta na 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva', de 2008, a COESP/SED, implantou uma equipe multidisciplinar com o objetivo de desenvolver políticas públicas com vistas a inclusão escolar, orientando e acompanhando as escolas estaduais para oferecer atendimento educacional ao público da educação especial, ou seja, aqueles estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A equipe multidisciplinar, segundo o Relatório da COESP/SED de 2008, era composta por profissionais na área de terapia ocupacional, fonoaudiologia educacional, psicologia educacional e pedagogas. Os serviços eram organizados de duas formas, sendo aqueles oferecidos nas escolas estaduais e aqueles realizados por centros e núcleos, como apoio, orientação, avaliação, formação continuada, orientação às famílias, entre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2008), conforme exposto nos quadros seguintes.

Quadro 5 - Serviços especializados oferecidos nas escolas estaduais de MS ao público da Educação Especial (2008)

Serviço	Objetivo
Professor itinerante em classe comum	Prover condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, que minimizem as barreiras no processo de ensino e de aprendizagem, aos estudantes que apresentam paralisia cerebral, Transtorno Global do Desenvolvimento e em alguns casos de distúrbios graves de comportamento que lhes impeçam de assumir de forma independente suas funções acadêmicas e sociais, necessitando, assim, de apoio sistemático em caráter temporário ou permanente.
Professor domiciliar	Oferecer suporte e/ou apoio ao estudante que apresente doença que implique na necessidade de afastamento das atividades laborais, que o impossibilite de locomover-se ou permanecer em caráter temporário no ambiente escolar. Proporciona apoio necessário ao estudante, mantendo-o atualizado quanto ao conteúdo escolar, de forma que não tenha prejuízos pedagógicos ao retornar à escola
Tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais	Realizar atendimento em sala de aula do ensino comum para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes.
Guia-intérprete	Traduzir e interpretar o português na forma de comunicação utilizada pelo estudante surdocego.
Salas de recursos	Realizar atendimento educacional especializado no contraturno da escolarização, organizado por área de deficiência.
Salas de recursos multifuncionais	Oferecer atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
Brinquedoteca educacional	Mediar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da educação especial, por meio das atividades lúdicas, criando formas de ensinar a partir das habilidades e necessidades do estudante.

Fonte: Elaboração da autora com dados do Relatório Anual da Coordenadoria de Educação Especial (2018) (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Como se verifica os serviços especializados oferecidos aos estudantes da Educação Especial nas escolas estaduais, em 2008, eram de professor itinerante em classe comum, realizado individualmente com estudantes com paralisia cerebral, transtornos globais do desenvolvimento e distúrbios graves de comportamento; professor itinerante domiciliar; tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, oferecido para estudantes surdos nas escolas polos selecionadas para concentrar “os estudantes surdos por região a fim de proporcionar um ambiente linguístico favorável, para o aprendizado da Libras e para o atendimento de suas necessidades (MATO GROSSO DO SUL, 2008); guia-intérprete; salas de recursos nas áreas de deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência “mental” e de altas habilidades ou superdotação; salas de recursos multifuncionais e brinquedoteca educacional.

Verifica-se, ainda que, em 2008, havia 128 salas de recursos para atendimento de estudantes com deficiência “mental”, em 59 municípios com 1.029 estudantes matriculados nessas salas; 41 salas de deficiência auditiva em 31 municípios com 367 estudantes; 15 salas de deficiência visual em 15 municípios com 112 estudantes e duas salas de altas habilidades ou superdotação em dois municípios com 53 estudantes, totalizando 1.561 estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2008). Destaca-se a alteração da terminologia professor itinerante em classe comum, para professor de apoio em classe comum, que continuou com as mesmas atribuições, adequando-se a PNEEI/2008.

Outro elemento importante se refere aos serviços especializados oferecidos fora das escolas estaduais, em Centros e Núcleos, em 2008.

Quadro 6 - Serviços especializados oferecidos ao público da educação especial em Centros e Núcleos (2008)

Serviço	Objetivo
Atendimento em classe hospitalar	Realizar acompanhamento pedagógico-educacional de crianças, jovens e adultos matriculados nas escolas estaduais, internados nos hospitais.
Núcleo de Educação Especial	Desenvolver as políticas de educação especial e inclusiva nas escolas estaduais de seu município
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)	Oferecer atendimento a estudantes com altas habilidades ou superdotação nas unidades de Sidrolândia, São Gabriel do Oeste e Dourados.
Centro de Convivência e Talentos (CCDT).	Desenvolver potencialidades na música, teatro, dança, pintura e demais formas de expressão artística nos estudantes com deficiência.
Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV)	Oferecer apoio a formação continuada de professores na área de deficiência visual; produzir material didático acessível aos estudantes com deficiência visual incluídos do ensino regular da Rede Estadual de Ensino. Divide-se em quatro núcleos: Núcleo de Apoio Pedagógico, Núcleo de Produção, Núcleo de Tecnologia, Núcleo de Vivência. O CAP/DV tem vinculado a sua estrutura o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille em Dourado/MS para apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual.
Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)	Atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos incluídos no ensino regular; valorizar a diversidade linguística dos estudantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos; promover a formação continuada de profissionais da educação; oportunizar acessibilidade comunicacional; produzir material didático bilíngue aos estudantes surdos, deficientes auditivos, surdocegos e índio surdo; oferecer ensino da Libras e da língua portuguesa como segunda língua; viabilizar a formação de intérprete educacional e de guia-intérprete e realizar exame de proficiência em Libras.

Serviço	Objetivo
Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) ⁵⁸ ,	Escola estadual especial com o objetivo de atender os estudantes com surdez severa e profunda, com múltiplas deficiências a partir dos primeiros meses de idade. Ainda tinha a função de oferecer curso de Libras, produzir materiais em Libras, realizar acompanhamento às famílias, preparar estudantes para o mercado de trabalho, entre outras.
Centro Estadual de Atendimento à Diversidade (CEAD)	Prestar atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e à formação continuada dos recursos humanos da educação, nas diferentes áreas da Educação Especial e da diversidade.
Escolas especiais	Implantar convênio com instituições privadas-assistenciais para cedência de profissionais.

Fonte: Elaboração da autora com dados do Relatório Anual da Coordenadoria de Educação Especial (2018) (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Salienta-se que o CCDT foi criado em 1980⁵⁹ como atendimento substitutivo ao ensino comum e se manteve assim até 2013, quando foi transformado em classe especial, visto que a forma de atendimento não correspondia ao princípio da inclusão escolar e, que o espaço de atendimento se localizava na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho e os estudantes não se encontravam matriculados na Rede Estadual de Ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2014b).

Destaca-se também a implantação de convênio com as prefeituras municipais do Estado de MS com o objetivo de oferecer curso de libras para os profissionais da educação, familiares de surdos e comunidade dos municípios de MS, assim como formar profissionais para atuar com estudantes surdos incluídos na educação básica. O relatório descreve que após identificação de municípios que tinham matrículas de estudantes surdos e não dispunha de profissional com formação em

⁵⁸ Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), criado pelo Decreto nº 3.546, de 17 de abril de 1986 e regulamentado pela Resolução CEE/MS 1.810 de 1998.

⁵⁹ Espaço educativo que se propõe a promover o desenvolvimento global dos PNEs (Portadores de Necessidades Educativas Especiais), através de processos interativos e expressões artísticas, instrumentalizando os alunos a fim de que venham a adquirir uma melhor compreensão da realidade social e consequente conscientização de si mesmos, passando de espectadores a agente da sociedade, utilizando-se das Ares Cênicas, Artes Plásticas, Educação musical e Educação física (Ofício Circular 0011/99)" (DU-TRA, 2005).

Libras, houve a necessidade de criar um curso para sanar essa carência. O curso era ministrado por 30 profissionais surdos que atuavam no CAS. O município conveniado tinha como responsabilidade a hospedagem, alimentação e local para realização do curso (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Quanto aos convênios implantados com as instituições privadas-assistenciais descritos na Tabela 15, Neres (2010, p. 64), explica que no início desse Governo, houve pressão para reduzir o número de professores cedidos para as instituições, o que levou a manifestações e discussões. “A proposta do Estado era de que as instituições fizessem uma reestruturação na sua organização e que apresentassem orçamento para que o governo pudesse prover apenas um repasse de verbas” (NERES, 2010, p. 64). Após discussões e pressões das instituições, o convênio se manteve como o original: 78 instituições conveniadas e 645 professores cedidos/contratados (MATO GROSSO DO SUL, 2008) que continuaram a oferecer Educação Especial substitutiva com subsídios públicos e com direito a participação nos programas e políticas na área da educação.

No Relatório de Transição de Governo (MATO GROSSO DO SUL, 2014b), verifica-se que o convênio com as instituições privadas-assistenciais, foi denominado “Termo de Cooperação Educacional – Cessão de Profissionais”, e era renovado anualmente e ao final do mandato o convênio aumentou a cedência/contratação de 822 (oitocentos e vinte e dois) professores (20h), para 84 (oitenta e quatro) instituições privadas-assistenciais de 61 (sessenta e um) municípios. Grande parte dos convênios era com a APAE, totalizando 65,47% do número de instituições (MATO GROSSO DO SUL, 2014b).

Os valores destinados a esse Convênio, conforme o relatório, foi especificado da seguinte forma: o valor pago para as APAEs totalizou R\$ 14.248.810,90; e o valor pago para outras instituições to-

talizou R\$ 8.971.742,87, sendo: Instituições Federação das APAES, Associação de Amigos da Criança com Câncer (AACC), Associação Brasileira de Educadores de Deficiência Visual (ABEDEV), Associação Campo-grandense Beneficente de Reabilitação (ACBR), Associação Campo-grandense dos Portadores de Deficiência (ACPD), Associação dos Deficientes Visuais de Mato Grosso do Sul (ADV/MS), Associação de Pais e Amigos do Autista (AMA), Associação Regional de Desporto de Deficientes Mentais do Estado de Mato Grosso do Sul (ARDEM), Associação Educacional de Atendimento ao Deficiente Mental (ASEA-DEM), Cidade dos Meninos, Associação de Educação Especial Marcelo Takahasi – Escola Especial Colibri, Escola Clínica Santa Terezinha, Associação Assistencial Horizonte, Federação dos Deficientes Físicos de Mato Grosso do Sul (FDF/MS), Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAC), Sociedade Educacional Juliano Varela, Cotelengo Sul-Mato-Grossense – Orionópolis, Centro de Desenvolvimento do Potencial Humano – Raio de Luz, Fundação de Proteção à Criança e o Adolescente – Maria Aparecida Pedrossian, Associação Tagarela e Associação Pestalozzi de oito municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2014b).

Outra forma de atendimento realizado pelas instituições é o atendimento educacional especializado, regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e pelo Decreto Federal nº 7.611/2011⁶⁰, que prevê a oferta do AEE de forma complementar e não mais substitutiva “[...] em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009). O Conselho Estadual de Educação propôs a regulamentação do AEE pela Indicação 70/2010, preconizando que as mantenedoras das escolas especiais poderiam criar, “em seu âmbito ou fora dele, o Centro de Atendi-

⁶⁰ Esse Decreto revogou o Decreto nº 6.571/2008 conforme apresentado no Capítulo 1.

mento Educacional Especializado” (MATO GROSSO DO SUL, 2010b). Assim no mesmo ano, publicou-se a Deliberação CEE/MS nº 9.367 de 2010, regulamentando o Atendimento Educacional Especializado na educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com Capítulo específico (CAPÍTULO II) para organização do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

A Deliberação atribui ao CAEE o atendimento no turno inverso ao da escolarização, aos educandos matriculados nas escolas regulares da educação básica, utilizando-se dos recursos pedagógicos e tecnológicos definidos, segundo parâmetros nacionais, para as salas de recursos multifuncionais. O CAEE seria credenciado por meio de processo devidamente instruído com todos os documentos que a Deliberação específica. Em 2012, foram credenciados 25 (vinte e cinco) centros em 22 (vinte e dois) municípios, em caráter excepcional (MATO GROSSO DO SUL, 2012b), para regularizar o recebimento de recursos pelo FUNDEB, ou seja, atendendo o critério para funcionamento da parte burocrática. Com esse credenciamento todos que já ofereciam, independente se estavam organizados de acordo com as exigências da norma, poderiam começar a receber recursos do Fundo (MATO GROSSO DO SUL, 2010b).

Conforme previsto no Art. 16 da Deliberação, portanto, “A escola especial poderá oferecer AEE em seu âmbito, por meio de um CAEE criado especificamente para essa finalidade”, sendo que “A mantenedora terá autonomia para criar CAEEs independentes da escola especial por ela mantida”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010b).

Pode-se considerar, como afirma Garcia (2013), que:

[,,] as instituições privado-assistenciais são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva, para aqueles sujei-

tos em idade escolar obrigatória e também para todos os outros mediante novos processos de gestão; como consequência de tal processo, mantêm-se as instituições privado-assistenciais como beneficiárias de financiamento público (GARCIA, 2013, p. 108).

Segundo Kassar (2011), desde 2003 acontecem discussões sobre essa alteração das instituições em CAEE e sobre a inclusão compulsória de estudantes da Educação Especial nas escolas públicas que provocou o fechamento de algumas, além da perda gradativa de matrículas. Se em 2008 as matrículas em escolas especiais eram maiores que nas escolas públicas (Gráfico 5 do Capítulo 3), em 2018 esse cenário mudou, pois, 19.932 estudantes estavam em escolas públicas do Estado de MS e 5.177 em instituições privadas – assistenciais (Gráfico 6 do Capítulo 3).

Outra alteração que novamente ocorreu foi no NUESP. Regulamentado pela Resolução/SED nº 2.048, em 24 de novembro em 2006, foi revogado pela Resolução da SED nº 2.506, publicada em 2011 (MATO GROSSO DO SUL, 2011c). com algumas alterações conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Resoluções de criação do Núcleo de Educação Especial (2006 e 2011)

Resolução SED nº 2.048/2006	Resolução SED nº 2.506/2011
	Art. 4º Inciso XI encaminhar, após parecer médico e autorização da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/COPEP/SUPED, professores itinerantes domiciliar e hospitalar, para atendimentos educacionais especializados aos estudantes impossibilitados de frequentar as aulas.
XII – articular e estabelecer parcerias junto aos serviços de saúde, assistência social, transporte e outros, quando necessário.	Art. 5º Inciso VI - Compete a SED/MS VI – articular-se com as Secretarias de Saúde ou órgãos equivalentes, valendo-se da celebração de convênios ou parcerias, de forma a assegurar o atendimento dos profissionais correlatos.
Art. 1º Inciso VIII - Orientar as famílias, visando à construção de conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos	Art. 4º Inciso XIII orientar as famílias ou responsáveis sobre a responsabilidade e importância de levar os alunos a todos os atendimentos especializados; XIV- informar os órgãos competentes quando do não encaminhamento dos alunos por parte dos pais e/ou responsáveis aos atendimentos especializados;
	Art. 4º Inciso VI - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

Resolução SED nº 2.048/2006	Resolução SED nº 2.506/2011
Art. 1º Inciso V – orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores dos atendimentos pedagógicos especializados e os professores de classes comuns. Inciso III - encaminhar os alunos com necessidades educacionais especiais aos atendimentos pedagógicos especializados em classe comum salas de recursos professor intérprete ambiente domiciliar e hospitalar.	Art. 4º Inciso XII – orientar e acompanhar a prática pedagógica: - dos professores de classes comuns nas atividades desenvolvidas com alunos com necessidades educacionais específicas; - dos profissionais que atuam nos atendimentos educacionais especializados a) tradutor intérprete b) guia-intérprete; c) instrutor mediador; d) classes hospitalares e) itinerante domiciliar f) professor de apoio em classe comum; g) brinquedoteca; h) salas de recursos multifuncionais
Art. 1º Inciso I – articular junto à comunidade escolar as práticas específicas para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais	Art. 4º I – articular na comunidade escolar as práticas específicas para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
	Art. 4º Inciso XXI avaliar e encaminhar alunos com necessidades educacionais específicas da Rede Estadual de Ensino, para os atendimentos em instituições públicas ou privadas, quando existir convênios e/ou parcerias com a Secretaria de Estado de Educação.
X- promover ações compartilhadas com: a) Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS c) Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP-DV; Centro Especial de Arte e Educação – CAE; Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S	XVII- promover ações compartilhadas com: a) Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI; b) Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS; c) Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP-DV; Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S
Art. 3º Os Núcleos de Educação Especial do interior do Estado receberão repasse de verbas por meio da unidade escolar a que estiverem vinculados.	-
Art. 4º Os professores especializados do Núcleo de Educação Especial de Campo Grande, serão distribuídos em duas equipes: I - equipe de formação continuada; II – equipe de intervenção pedagógica especializada.	-

Fonte: Elaboração da autora, com base na Resolução SED nº 2.048/2006 e nº 2.506/2011 (MATO GROSSO DO SUL, 2006b, 2011c).

Conforme especificado no Quadro 5, a primeira alteração que se destaca, em 2011 refere-se à necessidade de parecer médico para encaminhamento dos atendimentos educacionais em domicílio e hospitais, visto tratar-se de problema de saúde e não deficiência, ou seja, a condição da saúde do estudante dizia respeito aos médicos e a forma de atendimento educacional era de competência do setor responsável; quanto a orientação às famílias e responsáveis sobre a importância do AEE e sua frequência, acrescentou-se que o NUESP teria a atribuição de informar os órgãos competentes sobre a ausência do estudantes no AEE.

Outro inciso acrescido foi a possibilidade de estabelecer parcerias com outras áreas para buscar estratégias para promover a acessibilidade. Os atendimentos oferecidos ao público da Educação Especial eram nomeados como atendimento pedagógico especializado e, em 2011, o termo utilizado passou a ser atendimento educacional especializado, em conformidade com a PNEEI/2008.

Em 2006 os atendimentos pedagógicos especializados oferecidos eram: salas de recursos, professor intérprete, ambiente domiciliar e hospitalar. Em 2011, os atendimentos educacionais especializados eram: tradutor intérprete, guia-intérprete, instrutor mediador, classes hospitalares, itinerante domiciliar, professor de apoio em classe comum, brinquedoteca e salas de recursos multifuncionais.

O público da Educação Especial em 2006, era nomeado como estudantes com necessidades educacionais especiais, em 2011 incorporou a definição da PNEEI/2008 sendo: estudantes com necessidades educacionais específicas, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Quanto aos Centros que ofereciam atendimento educacional vinculados a SED/MS, os NUESPs tinham que promover ações compartilhadas, em 2006 com: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV), Centro Especial de Arte e Educação (CAE) e Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em 2011 os Centros são: Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI); b) Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS); c) Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV) e Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Outro inciso adicionado que se verificou foi a avaliação e encaminhamento de estudantes para os atendimentos em instituições públicas ou privadas, quando existir convênios e/ou parcerias com a Secretaria de Estado de Educação. Esse encaminhamento era realizado para atendimentos clínicos, que são contrapartidas das Instituições no Convênio para cedência de profissionais, conforme Relatório de Transição de Governo (MATO GROSSO DO SUL, 2014b, p 14).

Verifica-se ainda que o repasse de verbas públicas aos NUESPs garantido em 2006 foi excluído em 2011. A equipe do Núcleo de Campo Grande foi reorganizada e dividida em I - equipe de formação continuada; II – equipe de intervenção pedagógica especializada. Em 2011 essas atribuições são citadas de forma geral. Ainda, em 2006 a articulação para parcerias com a saúde, assistência social, transporte e outros que era de competência do NUESP, em 2011, essa competência foi centralizada na SED/MS.

Em sua pesquisa, Neres (2010) indica a morosidade dos atendimentos realizados pelos NUESP nas escolas estuais, visto o número insuficiente de técnicos, e suas atribuições amplas e que impediam o atendimento às demandas existentes.

Evidencia-se ainda em 2011, a criação do Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL) “Fernando Peralta Filho” por meio do Decreto no 13.301, de 22 de novembro de 2011⁶¹, vinculado à Superintendência de Políticas Públicas da SED/MS com sede em Campo Grande, mas com a possibilidade de atender os municípios caso houvesse demanda para constituição de turmas. O CEL, segundo o Art. 2º do Decreto, tinha o objetivo de “oferecer à população, de forma gratuita, a oportunidade de aprender línguas estrangeiras e a língua brasileira de sinais,

⁶¹ O Decreto foi regulamentado pela Resolução/SED n. 2.793 em 12 de setembro de 2013 (MATO GROSSO DO SUL, 2013b).

bem como de aperfeiçoar seus conhecimentos sobre um determinado idioma” (MATO GROSSO DO SUL, 2011d). Os idiomas oferecidos eram: alemão, espanhol, inglês, indígena, italiano, francês e Libras. A prioridade das matrículas era para estudantes do ensino médio e professores das redes públicas, efetivos ou convocados e comunidade em geral, caso houvesse vagas disponíveis. Essa iniciativa foi considerada por Quiles (2015, p. 219) “de fundamental importância para a divulgação da Libras na comunidade escolar e comunidade externa”.

Observa-se que em 2011, no segundo mandato do governador André Puccinelli (2011-2014), foram alteradas a estrutura da Secretaria de Estado de Educação e das coordenadorias da Superintendência de Políticas de Educação para “execução da política educacional no Estado, em conformidade com as diretrizes, metas governamentais, a elaboração dos planos, dos programas e dos projetos e das atividades educacionais e a administração da educação” (MATO GROSSO DO SUL, 2011b). Assim, o setor da Educação Especial passou a denominar-se Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), pelo Decreto nº 13.281, de 21 de outubro de 2011 (MATO GROSSO DO SUL, 2011b).

Outro serviço implantado nesse governo foi o atendimento educacional de professor de apoio de sala, disponibilizado nas unidades escolares que não dispunham de espaço físico para redução de turma, quando houvesse a matrícula de estudantes com deficiência, conforme previsto no Art. 8º, Inciso X, na Deliberação CEE/MS nº 7828/2005, em que as classes comuns do ensino regular deveriam prever:

X – quantitativo máximo de 15 (quinze) alunos na educação infantil, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e, 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em turmas em que houver educandos com deficiência, sendo recomendada a inclusão de, no máximo, 03

(três) alunos, desde que com a mesma deficiência, aplicando-se, também, esse quantitativo nos casos de conduta típica e altas habilidades (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Recorda-se que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação foi uma das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) do Governo Federal que destinou apoio financeiro pelo PAR, para oferta das formações. Destaca-se no Relatório de Transição de Governo (2014), as formações continuadas de professores realizadas com subsídio do governo federal e outras com recursos do Estado, conforme especificação no quadro a seguir.

Quadro 8 – Formação continuada para professores da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de MS (2007-2014)

Evento	Público	Ano	Fonte financeira para realização
Encontro dos Núcleos de Educação Especial	Técnicos do NUESP	2007	Estadual
Jornada de Educação Especial (A Educação Inclusiva do Estado de MS)	Técnicos do NUESP Professores das SRM	2007	Estadual
Formação Continuada em Educação Profissional/Inserção no Mercado de Trabalho	Técnicos do NUESP	2007	Federal
Educação para o deficiente visual	Técnicos do NUESP e professores de salas de recursos de DV	2007	Estadual
1º Encontro de Surdocegueira e Deficiência Múltipla	Técnicos do NUESP	2007	Federal
Curso de extensão e especialização em Educação Especial, na modalidade à distância	Professores do AEE	2008	Federal
I Encontro Estadual das Classes Hospitalares	Professores das classes hospitalares	2008	Estadual
Curso de metodologia para o ensino LIBRAS	Intérpretes de Libras	2008	Federal
I Encontro Estadual de alunos com Altas Habilidades/Superdotação	Estudantes com altas habilidades; familiares; Técnicos do NUESP e professores de SRM	2008	Estadual
Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado para Professores das Salas de Recursos	Professores das Salas de Recursos; Técnicos do NUESP	2008	Federal
Formação Continuada em Deficiência Intelectual para Técnicos dos Núcleos de Educação Especial	Técnicos do NUESP	2008	Federal
Formação continuada de profissionais da educação para identificação das barreiras para o acesso e permanência na educação básica (BPC)	Profissionais da Saúde; profissionais da assistência social e Técnicos do NUESP	2008	Federal
II Encontro Estadual de alunos com Altas Habilidades/Superdotação	Estudantes com altas habilidades; familiares; Técnicos do NUESP e professores de SRM	2009	Estadual

Evento	Público	Ano	Fonte financeira para realização
Formação Continuada em Transtornos Globais do Desenvolvimento	Técnicos do NUESP e professores de SRM	2009	Federal
Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado para Professores de Salas de Recursos	professores de salas de recursos	2009	Federal
Formação Continuada em Educação Física Adaptada	Professores de educação física da Rede Estadual de Ensino	2009	Federal
Oficina para professores de salas de recursos de deficiência auditiva	Professores salas de recursos	2009	Estadual
Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado em brinquedoteca	Professores das brinquedotecas	2009	Estadual
Formação Continuada para guia-intérprete da região Centro-Oeste	Técnicos do NUESP Professores da SRM	2009	Federal
Curso de extensão e especialização em Educação Especial na modalidade à distância	Professores de SRM	2009	Federal
Iº Seminário Regional sobre Superdotação no Contexto Escolar	Técnicos do NUESP Professores de SRM	2010	Estadual
III Encontro Estadual de alunos com Altas Habilidades/Superdotação	Estudantes com altas habilidades; familiares; Técnicos do NUESP e professores de SRM	2010	Estadual
Formação em Educação Profissional/Inclusão no Mercado de Trabalho	Técnicos do NUESP	2011	Estadual
IV Encontro Estadual de alunos com Altas Habilidades/Superdotação	Estudantes com altas habilidades; familiares; Técnicos do NUESP e professores de SRM	2011	Estadual
Formação continuada em Tecnologia Assistiva	Professores de SRM Professores de apoio	2011	Federal
Formação Continuada em Altas Habilidades/Superdotação	Técnicos do NUESP Professores de SRM	2011	Federal
Formação Continuada para tradutores intérpretes	Tradutores intérpretes de Libras	2011	Federal
Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado	Professores de SRM	2012	Federal
Formação Continuada em Braille	Professores de SRM	2012	Estadual
Formação Continuada para Tradutores Intérpretes	Tradutores intérpretes de Libras	2012	Federal
Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado para Professores de Salas de Recursos Multifuncionais	Professores de SRM	2013	Federal
Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado em brinquedoteca	Professores de SRM	2013	Estadual
Oficina para professores de apoio	Técnicos do NUESP	2013	Estadual
I Encontro Nacional dos NAAH/S Brasil	Técnicos do NUESP Professores de SRM	2013	Estadual
Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado para Professores de Salas de Recursos Multifuncionais	Professores de SRM	2014	Federal
Seminário de Formação Intersetorial dos Grupos Gestores e Técnicos do Programa BPC na Escola	Profissionais da Saúde; profissionais da assistência social e Técnicos do NUESP	2014	Federal

Fonte: Elaboração da autora com dados do Relatório de Transição de Governo: Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (MATO GROSSO SUL, 2014b)

Segundo o Relatório de 2014, o público das formações era constituído de professores dos AEEs, técnicos dos Núcleos de Educação Especial. Percebe-se que 55% das formações continuadas eram sobre o Atendimento Educacional Especializado, confirmando a prioridade do Governo Federal na política de Educação Especial de AEE em salas de recursos multifuncionais, previsto no Art. 5º da Deliberação 7.611/2011, ou seja,

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, [...] § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações: [...] III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão (BRASIL, 2011).

Segundo o Relatório A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003-2015), no período de 2007 a 2015, esta ação disponibilizou 98.500 vagas em cursos de especialização e aperfeiçoamento tanto na modalidade presencial, como a distância, nas áreas de educação bilíngue, Braille, tecnologia assistiva, educação física, atendimento educacional especializado, educação inclusiva, entre outros.

No ano de 2009 realizou-se o maior número de cursos. Os técnicos do NUESP foram os que mais participaram dos cursos, estavam presentes em 55,5%. Outra observação é que os professores do ensino regular não foram beneficiados por nenhuma formação nos cursos mencionados entre 2008 e 2014 nem a nível federal quanto estadual.

O quadro a seguir demonstra os serviços, recursos e programas desenvolvidos pela COPESP/SED para o público da Educação Especial no primeiro e no último mandato de André Puccinelli (PMDB).

Quadro 9 – Serviços, recursos e programas desenvolvidos pela COPESP/ SED (2008 e 2014).

Serviço	2008	2014
Professor itinerante classe comum	115 professores 119 estudantes	403 professores 403 estudantes
Professor itinerante domiciliar	110 professores	367 professores
Tradutor intérprete de Libras Instrutor mediador	187 profissionais 307 estudantes surdos	350 profissionais 410 estudantes surdos
Guia – intérprete para surdocegos	6 professores 6 estudantes 4 municípios	6 professores 6 estudantes 4 municípios
Salas de recursos multifuncional	42 salas 647 estudantes 37 municípios	235 salas 3.270 estudantes 75 municípios
Brinquedoteca educacional	5 brinquedotecas 5 municípios	18 brinquedotecas 17 municípios
Núcleo de Educação Especial	159 técnicos 78 municípios	182 técnicos 60 municípios
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)	24 técnicas (psicólogas e pedagogas). 5 municípios	25 profissionais 1 município
Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV)	29 profissionais 2 municípios	39 profissionais 2 municípios
Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e do Atendimento as Pessoas com Surdez (CAS)	50 profissionais	43 profissionais
Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA),	131 estudantes	198 estudantes
Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI)	(sem dados)	22 técnicos Serviço social; Educação Profissional/Mercado de Trabalho; Brinquedoteca educacional; Psicologia Educacional; Psicopedagogia, Fonoaudiologia Educacional; Sala de Recursos Multifuncional.
Curso de Libras:	50 municípios conveniados com 4.649 participantes.	51 municípios 4.128 participantes
Recursos de acessibilidade	Confeção de 205 mobiliários adaptados.	120 Computadores, colmeias e 80 vocalizadores. 49 máquinas de datilografia em Braille 5.000 Cadernos com pautas ampliadas Programa Mec Daisy Distribuição de notebooks – séries iniciais do ensino médio pelo Governo Federal
Adequação arquitetônica	30 escolas receberam recursos pelo Programa Escola Acessível, para realizar pequenas adaptações.	340 escolas foram contempladas

Serviço	2008	2014
Classe hospitalar	Associação Beneficente Santa Casa de Campo Grande, Hospital São Julião, Associação dos Amigos das Crianças com Câncer (AACC), Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian., Hospital Regional de Mato Grosso do Sul, Hospital do Câncer, Hospital Universitário de Dourados. 27 professores	Associação Beneficente Santa Casa de Campo Grande, Hospital São Julião, Associação dos Amigos das Crianças com Câncer (AACC), Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian., Hospital Regional de Mato Grosso do Sul, Hospital do Câncer, Hospital Universitário de Dourados. 23 professores
Escolas especiais	78 instituições conveniadas 645 profissionais	80 Instituições conveniadas 818 profissionais

Fonte: Elaboração da autora com dados do Relatórios anuais da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/SED (MATO GROSSO DO SUL, 2008, 2014b)

Conforme se verifica no Quadro anterior, o número de professor itinerante em classe comum aumentou em 250%, assim como o número de atendimentos aos estudantes internados em hospitais; o atendimento do tradutor intérprete de Libras demonstra um aumento de 163 profissionais para atender 410 estudantes surdos; o atendimento especializado de guia – intérprete para surdocegos se manteve estável nos oito anos demonstrando que não teve aumento de matrículas de estudantes com essa deficiência; o atendimento especializado de brinquedoteca educacional também apresentou um aumento de 13 espaços em 12 municípios.

O AEE em salas de recursos multifuncionais em 2008 era oferecido em 37 municípios. Em 2014 esse AEE foi ampliado para 75 municípios num total de 193 salas, o que provocou um aumento de 405% no número de estudantes atendidos. Ressalta-se que a partir de 2010, é possível localizar no site do FNDE o número de matrículas no AEE que receberam repasse financeiro pelo FUNDEB. No entanto, esses dados não estão detalhados, impedindo a identificação do número de estudantes da Rede Estadual de Ensino que é atendido pelos CAEEs.

O Núcleo de Educação Especial aumentou em 14,4% no número de profissionais, entretanto diminuiu o atendimento em 18 (dezoito) municípios. O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

(NAAH/S) que tinha unidades em cinco municípios ao final de 2014 estava somente com a unidade de Campo Grande, entretanto manteve-se o número de profissionais, oferecendo atendimento, apoio e orientação para todos os municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2014b, p. 16).

As matrículas no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) tiveram uma ampliação de 51%. Ainda pelos dados apresentados identifica-se que foram disponibilizados recursos de acessibilidade como: mobiliários adaptados, computadores com colmeias e vocalizadores, máquinas de datilografia em Braille, cadernos com pautas ampliadas para estudantes com baixa visão, implantado o Programa Mec Daisy e *notebooks* para estudantes cegos das séries iniciais do ensino médio. Ainda de acordo com o Relatório esses materiais foram adquiridos com recursos do Governo Federal, exceto os mobiliários adaptados e as máquinas de datilografia em Braille; o convênio com os municípios para oferecer curso de Libras foi ampliado para 51 municípios e em 2014 foi oferecido a 4.128 participantes (MATO GROSSO DO SUL, 2014b).

No que se refere ao convênio com as instituições privadas-assistenciais, percebe-se uma ampliação de 26,8% na quantidade de professores cedidos.

Em 2013, foi criada a Central de Interpretação de Libras (CIL) em parceria com o Governo Federal por meio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. A CIL tem o objetivo de oferecer serviços de tradução e interpretação em serviços públicos com acessibilidade de comunicação em libras (MATO GROSSO DO SUL, 2014b).

Ao verificar os dados apresentados no período, na Rede Estadual de Ensino de MS, a partir da PNEEI de 2008 até 2014, percebe-se ampliação gradativa tanto nos serviços, nos recursos oferecidos, como nas formações continuadas realizadas com recursos financeiros do governo federal, por meio do PAR.

Os dados apresentados indicam a cooperação técnica e financeira da União com o Estado de MS, proposta no Decreto que instituiu o PAR, no segundo mandato do governo de Lula da Silva (2007-2010), por meio do repasse de recursos financeiros para implantação e materialização das políticas de Educação Especial.

Os dados indicam, também, que os serviços oferecidos por essa gestão correspondem à compreensão de Educação Especial da PNEEI (2008), definida como modalidade de ensino que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, **disponibiliza os recursos e serviços** e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 11. grifo meu) sem desconsiderar a participação das instituições privadas-assistenciais na Educação Especial.

As políticas e programas desenvolvidos, possibilitaram a ampliação gradativa das matrículas de estudantes da Educação Especial no ensino regular da Rede Estadual de Ensino de MS, conforme os dados da tabela seguinte.

Tabela 2 - Número de matrículas da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino e nas Instituições privadas-assistenciais (2008-2014).

Ano	Educação Especial (ensino regular) da Rede Estadual de Ensino	Classe especial da Rede Estadual de Ensino	Total da Rede Estadual de Ensino	Instituições privadas-assistenciais
2008	3.221	231	3.452	5.013
2009	3.359	131	3.490	4.619
2010	4.203	126	4.329	4.473
2011	4.911	76	4.987	4.432
2012	4.975	71	5.046	4.381
2013	5.187	72	5.259	4.594
2014	5.687	53	5.887	4.630

Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse estatística da educação básica (BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014b)

Em 2008 as matrículas nas escolas especiais representavam 59,22% do total de 8.465 estudantes da Educação Especial. As matrículas

culas na Rede Estadual de Ensino correspondiam a 40,78%. Percebe-se a diminuição gradativa nesse cenário histórico, visto que as matrículas, em 2014, nas instituições privadas-assistenciais, representavam 44,65% do total de 10.370 e nas escolas estaduais 55,35%.

No computo geral, as matrículas do público da Educação Especial no ensino regular, apresentaram um acréscimo de 166,28% entre 2008 e 2014. No entanto, mesmo com essa ampliação, 4.630 estudantes ainda estavam nas instituições privadas-assistenciais subsidiadas por recursos públicos pela cedência de profissionais e pelos recursos do FUNDEB que em 2014 registrou o repasse financeiro para 4.396 matrículas (BRASIL, 2014d), totalizando R\$ 14.135.294,00, recursos que poderiam ter sido investidos nas ações e programas da SED/MS para garantir a inclusão escolar.

No mesmo governo, as discussões para a elaboração do segundo PEE-MS, iniciaram-se em 2013, antes da aprovação do PNE 2014-2024, e teve como base o movimento organizado pelo Fórum Estadual de Educação de MS (FEE/MS), que recebeu essa atribuição em 12 de agosto de 2011, alinhando-se ao Fórum Nacional de Educação (FNE).

2.4. O Plano Estadual de Educação (2014-2024) e a Educação Especial

O FEE/MS foi criado pelo Conselho Estadual de Educação de MS (CEE/MS) em 7 de novembro de 1997, no II Seminário Estadual sobre a LDB/1996 e integra o Sistema Estadual de Ensino pela Lei n.º 2.787/2003, conforme mostram Lima e Scaff (2020). Conforme o Art. 32, o FEE/MS é “uma instância de consulta dos órgãos executivo e normativo do Sistema Estadual de Ensino, com composição e atribuições definidas no ato convocatório, destinado a assessoramento para formulação e implementação de políticas e planos educacionais para o Estado de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

É formado pela Comissão de Monitoramento e Sistematização e pela Comissão de Mobilização e Divulgação⁶² e por seis Grupos de Trabalhos Permanentes (GTPs), “organizados por eixos temáticos quais sejam: Educação Básica, Educação Superior, Educação a Distância, Educação Profissional, Educação Especial, Educação para a Diversidade” (LIMA; SCAFF, 2020, p. 7).

Em abril de 2013, a SED/MS criou uma Comissão para Elaboração do Plano Estadual de Educação 2014-2024, pela Resolução P SED n. 948/14, de 11 de abril de 2013, constituída por representantes das instituições da sociedade política (aparelho governamental) e da sociedade civil⁶³ sendo todos integrantes do FEE/MS, que tinham oito meses para executar a tarefa.

⁶² A Comissão de Monitoramento e Sistematização é responsável pelo planejamento, orientação e acompanhamento das conferências de educação de Mato Grosso do Sul e dos fóruns estadual e municipais de educação e pela Comissão de Mobilização e Divulgação, responsável, pela articulação e mobilização dos órgãos e segmentos do Estado para a realização das conferências estadual e municipais/intermunicipais de educação e para a implementação de seus fóruns, colaborando com suporte técnico e logístico (LIMA; SCAFF, 2020, p. 7).

⁶³ A coordenação do grupo ficou sob responsabilidade de Vera de Fátima Paula Antunes. As instituições e seus representantes foram: Secretaria de Estado de Educação – SED Aparecida Campos Feitosa; Conselho Estadual de Educação – CEE/MS- Eliza Emilia Cesco, Arlete Alves Hodgson; Fórum Estadual de Educação de MS - Carmen Lucia Teixeira, Angela Cristina D.do Rego Catonio; Federação dos Trabalhadores em Educação de MS - Sueli Veiga Melo, Roberto Magno Botareli Cesar; Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de MS - Maria da Glória Paim Barcellos, Kátia Maria Alves Medeiros; Universidade Estadual de MS - Bartolina Ramalho Catanante, Vilma Miranda de Brito; Universidade Anhanguera – UNIDERP- Fabiane Gomes da Silva Lima, Clélia Andrade de Paula; Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD- Elisângela Alves da Silva Scaff, Marilda Moraes Garcia Bruno; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de MS - Liliam Cristina Caldeira, Tânia Maria Dias Gonçalves Brizueña; Assembleia Legislativa de MS - Oswaldo Mochi Júnior, Mara Elisa Navacchi Caseiro; União dos Dirigentes Municipais de Educação- Ana Lina Rezende Martins de Abre, Ciro Soares Gama; e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME: Antônia Icassati da Silva, Milton Zimmermann; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Edna Scremin Dias Ana Lina Rezende Martins, Vivina Dias Sol Queiroz; Centro Universitário Anhanguera – UNAES - Erika Karla Barros da Costa Silva e Universidade Católica Dom Bosco – UCDB - Marta Regina Brostolin da Costa, Neli Porto Soares Betoni (MATO GROSSO DO SUL, 2014d).

Na análise de Lima e Scaff (2020), a comissão “se configurou em uma arena de representação pela qual cada representante traz para a arena de disputa, ideias, concepções, valores e objetivos. Se por um lado fica evidente o número superior de representantes do executivo, por outro temos a presença de sindicatos e universidades” (LIMA; SCAFF, 2020, p. 12).

Foram realizadas entre maio e junho, dezessete Conferências Intermunicipais de Educação, especificadas no quadro a seguir, abrangendo, segundo o documento, aproximadamente, 13.000 pessoas,

que contribuíram com os debates em nível regional, resultando inúmeras propostas que refletem os anseios e as posições políticas e pedagógicas dos diferentes grupos que sedimentaram essas discussões. Sintetizadas com as contribuições dos profissionais da área e dos segmentos da população organizados, as emendas apresentadas demonstram o desejo de mudanças na educação e refletem o momento histórico das diferentes regiões do Estado que buscam uma educação de qualidade social (MATO GROSSO DO SUL, 2014d, p. 6).

Quadro 10 - Conferências Intermunicipais de Educação de Mato Grosso do Sul (2014)

Município polo	Municípios
Água Clara	Água Clara, Ribas do Rio Pardo
Amambai	Amambai, Aral Moreira, Paranhos e Coronel Sapucaia
Anastácio	Anastácio, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Miranda e Bodoquena
Anaurilândia	Anaurilândia, Bataguassu, Santa Rita do Pardo e Brasilândia
Campo Grande	Campo Grande, Terenos, Jaraguari, Corguinho, Sidrolândia, Nova Alvorada do Sul e Rochedo
Corumbá	Corumbá, Ladário
Costa Rica	Costa Rica, Figueirão, Alcínópolis, Paraíso das Águas e Chapadão do Sul
Coxim	Coxim, Pedro Gomes e Sonora

Município polo	Municípios
Dourados	Dourados, Itaporã, Caarapó, Fátima do Sul, Douradina, Glória de Dourados, Jateí, Vicentina, Deodápolis e Rio Brillhante
Iguatemi	Iguatemi, Tacuru e Sete Quedas
Jardim	Jardim, Bonito, Nioaque, Maracaju e Guia Lopes da Laguna
Naviraí	Naviraí, Itaquiraí, Japorã, Mundo Novo, Juti e Eldorado
Nova Andradina	Nova Andradina, Batayporã, Taquarussu, Angélica, Novo Horizonte do Sul e Ivinhema
Paranaíba	Paranaíba, Aparecida do Taboado, Cassilândia e Inocência
Ponta Porã	Ponta Porã, Bela Vista, Antônio João, Laguna Carapã, Caracol e Porto Murtinho
São Gabriel do Oeste	São Gabriel do Oeste, Rio Verde, Rio Negro, Camapuã e Bandeirantes
Três Lagoas	Três Lagoas, Selvíria

Fonte: Elaboração da autora com dados do Documento Final II Conferência Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2014d, p.7)

Como resultado dessas conferências, de 6 a 8 de setembro de 2013 realizou-se a II Conferência Estadual de Educação de MS, com o objetivo de discutir o Documento Referência da II Conferência Nacional de Educação com os seguintes eixos: Eixo 1 – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Eixo 2 – Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Eixo 3 – Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Eixo 4 – Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Eixo 5 – Gestão democrática, participação popular e controle social; Eixo 6 – Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; Eixo 7 – Financiamento da educação: gestão transparência e controle social dos recursos (MATO GROSSO DO SUL, 2014d).

Participaram da Conferência, os delegados eleitos nas conferências intermunicipais, representantes dos órgãos públicos, movimentos sociais e segmentos da comunidade educacional do Estado de Mato

Grosso do Sul. Dessas conferências resultou o Texto Base do PEE-MS, com o objetivo de realizar:

a análise situacional da educação no estado, referente ao tema de cada meta, e de estabelecer estratégias alinhadas às do PNE e às proposições aprovadas na Conferência Estadual de Educação de 2013, além de outros subsídios que contemplassem as especificidades da realidade educacional sul-mato-grossense (MATO GROSSO DO SUL, 2014c, p.13).

O Texto Base foi discutido nas escolas da Rede Estadual de Ensino e em 10 Seminários Regionais de Mato Grosso do Sul, realizados no período de 22 de agosto a 3 de setembro de 2014, nos municípios de Aquidauana, Campo Grande, Costa Rica, Fátima do Sul, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Rio Verde de Mato Grosso.

Nos dias 15 e 16 de setembro de 2014, foi realizado o Seminário Estadual de Educação: construindo coletivamente o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS 2014-2024), que de acordo com seu Regimento, teve como objetivo “discutir as contribuições oriundas dos dez Seminários Regionais e das escolas da Rede Estadual de Ensino - “PEE nas Escolas” para o Texto Base do PEE-MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2014c, p. 2).

De acordo com o Regimento do Seminário, foram organizadas seis oficinas para discutir as metas e estratégias do PEE-MS, sendo elas: Oficina 1 – Garantia do Direito à Educação Básica com Qualidade – Metas 1, 2, 5 e 6; Oficina 2 – Garantia do Direito à Educação Básica com Qualidade – Metas 3, 9, 10 e 11; Oficina 3 – Qualidade da educação e Superação das Desigualdades – Metas 4, 7 e 8; Oficina 4 – Formação e Valorização dos Profissionais da Educação – Metas 15, 16, 17 e 18; Oficina 5 – Educação Superior – Metas 12, 13 e 14; Oficina 6 – Gestão Democrática e Financiamento – Metas 19 e 20 (MATO GROSSO DO SUL, 2014d).

Os participantes foram representados por delegados eleitos nos seminários regionais, representando os gestores (das secretarias municipais de educação e de escolas públicas e privadas), trabalhadores da educação (pública e privada) e comunidade (representações de pais, de estudantes, conselhos municipais de educação, movimentos sociais e sindicatos), se caracterizando como importante movimento democrático na elaboração de uma política de Estado, segundo o documento.

A Educação Especial integrou a Oficina 3 Qualidade da educação e superação das desigualdades. No processo de formulação dessa Meta ocorreram discussões e embates, sobre matrículas, atendimento educacional especializado, formação de professores, dentre outros. Outro assunto, discutido, foi em relação ao atendimento educacional oferecido pelas Instituições filantrópicas – assistenciais, principalmente no que se refere aos recursos financeiros, conforme descreve, na entrevista, a representante da FEAPAE/MS:

Por causa das divergências em relação a questão da própria educação especial. O texto da meta 4 é muito voltado para o atendimento educacional especializado e onde que ele vai acontecer? Na escola, na instituição especializada, nas salas de recursos e a tendência do grupo, que tinha divergência de opinião, era fechar a meta 4, não abrir para Instituição. Não abrir para escola especial. Era realmente fechar só para o atendimento educacional especializado. Teve muita discussão, principalmente sobre o financiamento. Mas a tendência era bloquear esse financiamento e ficar somente para as instituições públicas (REPRESENTANTE FEAPAE/MS, 2020).

Esses embates também foram relatados pela Representante do Fórum Estadual de Educação na elaboração do PEE-MS, que afirma que as discussões “eram justamente com relação à concepção de inclusão. Um conflito entre o que está estabelecido nas políticas públicas e aquilo que está convertido em prática social. Algumas discussões que

apareceram, foi a questão de recursos públicos para financiar escolas especiais privadas” (REPRESENTANTE DO FEE/MS, 2020).

É importante recordar o embate histórico entre representantes da esfera pública e da esfera privada para transferência de recursos financeiros públicos às instituições privadas-assistenciais que ofertam a Educação Especial (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2011). Essa transferência está prevista na legislação educacional e indica que na execução da educação há “correlação de forças, que não ocorre por acaso e que está cada vez mais dando direção para a política pública” (PERONI, 2015, p. 39).

Apesar dos embates e discussões, a Meta 4 do PEE-MS, foi alinhada ao PNE (2014-2024), conforme relatam as representantes entrevistadas. “Sim, eu percebo que sim. Não tem uma dissonância. Tem uma caracterização a partir das questões regionais, enfim, mas ele está praticamente alinhando os mesmos objetivos, as mesmas estratégias previstas no plano nacional” (REPRESENTANTE DA COPESP/SED), “[...] ficou bem similar a meta 4 do Plano Estadual com o Plano Nacional de Educação, ele não contrariou o Plano Nacional de Educação. Até a elaboração das estratégias são bem similares” (REPRESENTANTE DA FEAPAE/MS).

A concepção de inclusão escolar do PEE-MS, é a mesma constante no PNE (2014-2024), em que, historicamente políticas e programas são implantados para garantir o acesso dos estudantes às escolas públicas, mas não desconsidera as instituições privadas-assistenciais como complementar a sua atuação e isso se refletiu no texto final do PEE-MS que foi aprovado na primeira votação pela Lei n. 4.621, em 22 de dezembro de 2014.

O PEE-MS (2014-2024) foi aprovado pela Lei n. 4.621, em 22 de dezembro de 2014, constituído por 20 metas e 366 estratégias, seguindo as diretrizes e metas alinhadas ao PNE (2014-2024). Dentre as 20 metas, destaca-se a Meta 4, com o objetivo de

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

Assim, essa Meta é constituída por 29 estratégias que se referem: ao acesso à educação (4.2, 4.25, 4.29); ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (4.2; 4.3, 4.15, 4.27); à formação continuada dos professores (4.4, 4.19, 4.20); ao apoio de equipe multidisciplinar (4.5, 4.10, 4.28); aos centros de atendimento (4.6); à acessibilidade (4.7, 4.11, 4.12); à educação bilíngue (4.8); à proposta pedagógica da escola (4.9, 4.26); aos estudos e pesquisas (4.13, 4.18, 4.23); à articulação com outros órgãos (4.14); às instituições privadas (4.16, 4.21, 4.22); e à formulação de políticas (4.17, 4.24).

Ressalta-se que, após a aprovação dos planos de educação, os estados e municípios deveriam proceder ao acompanhamento por meio da Comissão de Monitoramento e Avaliação instituída com essa finalidade. A Lei 4.621, de 2014, define no Art. 3º que a Comissão, nomeada pelo chefe do Poder Executivo, com o intuito de monitorar e avaliar as metas do PEE-MS deve ser constituída pelas seguintes instâncias: Secretaria de Estado de Educação (SED/MS); Comissão de Educação da Assembleia Legislativa; Conselho Estadual de Educação (CEE-MS); e Fórum Estadual de Educação⁶⁴ (FEE/MS) (MATO GROSSO DO SUL, 2014). São competências dessa Comissão:

⁶⁴ De acordo com Scaff e Oliveira (2019, p. 149) “o fórum de educação configura-se como espaço privilegiado de interlocução entre a sociedade civil e o governo, na medida em que possibilita a ampla participação da sociedade na discussão, na elaboração, no acompanhamento e na avaliação das políticas educacionais”.

monitorar e avaliar anualmente os resultados de educação em âmbito estadual, com base em fontes de pesquisa oficiais, tais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Censo Escolar, entre outros; II – analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e cumprimento das metas; III - **divulgar anualmente** os resultados do monitoramento e das avaliações (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p.7, grifo meu).

As mencionadas instâncias integram, inicialmente, a Comissão instituída pelo Decreto n. 14.199, de 28 de maio de 2015, ampliada, posteriormente⁶⁵, cujos membros, titulares e suplentes, foram designados por Resoluções expedidas pela SED/MS. A organização dessa Comissão poderá dar “[...]movimento e dinamismo às diretrizes, metas e estratégias pensadas, discutidas e postas na forma de lei para viabilizar avanços para a educação [...]” (DOURADO; GROSSI; FURTADO, 2016, p. 455).

O PEE-MS foi elaborado, portanto, segundo o documento, de forma democrática com a participação da sociedade civil, alinhado ao PNE (2014-2024), aprovado no final do segundo mandato do governo André Puccinelli (2011-2014).

⁶⁵ A Comissão foi instituída pelo Decreto n. 14.281, de 21 de outubro de 2015, compõem a Comissão: I – Secretaria de Estado de Educação; II - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa; III - Conselho Estadual de Educação (CEE-MS); IV - Fórum Estadual de Educação (FEE/MS); V - Tribunal de Contas do Estado (TCE); VI - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME MS); VII - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME MS); VIII - Instituição de Educação Superior (IES) pública; IX - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS); X - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul (SINEPE/MS) (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 6).

A materialização do PEE-MS, fase subsequente à sua formulação, teve início no primeiro mandato de Reinaldo Azambuja, eleito para o período de 2015 a 2018, do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), conforme apresentação a seguir.

2.5 Políticas de Educação Especial no Governo Reinaldo Azambuja (2015-2018)

Destaca-se no primeiro mandato do governo de Reinaldo Azambuja (2015-2018), a elaboração do PPA (2016-2019), que define como princípios norteadores: mobilização e participação social; vida digna e próspera; promoção da cidadania e da justiça social; atendimento igualitário a todas as regiões respeitando as diversidades; criatividade, ciência, tecnologia e inovação como motores das mudanças e desenvolvimento sustentável. As diretrizes estratégicas foram divididas em três eixos estruturantes: eixo social, econômico e ambiental, infraestrutura e gestão (MATO GROSSO DO SUL, 2015c).

No documento, a educação integra o eixo social tendo como linha de atuação “elevar a qualidade da aprendizagem na rede pública de ensino, com foco na formação integral do cidadão, promovendo o seu desenvolvimento social” (MATO GROSSO DO SUL, 2015c, p.30). Considera a educação um dos pilares para garantir o desenvolvimento do Estado e para diminuir os problemas de segurança pública, saúde e assistência social, e ressalta como principais desafios:

- Proporcionar que a rede pública de ensino atue na elevação dos níveis de desempenho educacional;
- Apoio sistemático para a implantação de escolas de tempo integral nas regiões onde os índices de violência são elevados;
- Estimular a participação das famílias na elaboração dos projetos político-pedagógicos da escola;

- Descentralizar as decisões e proporcionar maior autonomia para o gestor escolar;
- Descentralizar a gestão da educação;
- Cumprir com a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional;
- Valorizar efetivamente o profissional da educação;
- Realizar concurso público e contratar profissionais para o quadro permanente das escolas;
- Fortalecer o papel da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na formação de profissionais e no desenvolvimento científico e tecnológico do Estado;
- Incorporar as tecnologias como instrumentos de melhoria da prática pedagógica;
- Tornar a educação pública um instrumento para a redução das desigualdades sociais e dos níveis de violência;
- Melhorar a qualidade do ensino nas escolas da rede pública em todas as regiões do Estado;
- Somar esforços em apoio ao ensino profissional, para melhorar a qualidade da mão de obra;
- Resgatar o ensino médio, acoplando-os aos esforços para apoiar e expandir o ensino profissional, alavanca prioritária para a melhoria da escolaridade e da qualidade da mão de obra disponível do mercado, e
- Modernizar e equipar as escolas rurais. (MATO GROSSO DO SUL, 2015c, p. 28)

Apesar de definir esses desafios, observa-se que o documento destaca a necessidade de ampliação das parcerias com entidades da sociedade civil como o Sistema “S” e outras instituições privadas e do terceiro setor (MATO GROSSO DO SUL, 2015c). Diante disso, o governo fortalece o Programa de Parceria Público-Privada do Estado de MS, instituído no governo anterior.

O documento menciona o Plano Estadual de Educação (2014-2024) para se referenciar aos problemas elencados no diagnóstico da

educação referentes ao baixo IDEB, e assim propõe “projetos e ações que reduzam o alto índice de abandono escolar e que contribuam para o aumento do índice de aprovação, além de corrigirem a distorção apresentada” (MATO GROSSO DO SUL, 2015c, p.6), mas não explicita se os projetos e políticas devam ser elaborados baseado no PEE-MS.

A partir do diagnóstico do PEE-MS (2014- 2024) e da análise situacional da educação no Estado, portanto, foram definidos para a gestão educacional: elaboração de novas propostas para escolas de tempo integral; segurança nas escolas, reestruturação de laboratórios de base científica e tecnológica; implementação de indicadores de desempenho das escolas da rede e formação continuada de professores (MATO GROSSO DO SUL, 2015c).

Esse Governo tinha como um dos desafios a implantação de uma política efetiva de valorização do servidor público. Nas palavras do Governador, “Valorizar a educação pública passa pela valorização salarial dos professores, e mesmo com todas as dificuldades, estamos trabalhando para melhorar a qualidade da educação em Mato Grosso do Sul” (Governo..., 2016). A visão de futuro da Secretaria de Estado de Educação era “ser referência em educação pela qualidade dos serviços prestados, por meio de ações inovadoras, na valorização, do respeito aos servidores e do cumprimento dos preceitos legais e da ética” (MATO GROSSO DO SUL, 2015c).

No entanto, contrariando a sua proposta, em julho de 2019, o Governo alterou o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica diminuindo 32% da remuneração dos professores convocados. Segundo a sinopse da educação básica, em 2019, havia 12.249 docentes na educação básica na rede estadual, incluindo também os que atuam na Educação Especial. Desses, 3.845 são concursados, 8.358 com contrato temporário e 57 terceirizados (BRASIL, 2019b).

Ao reduzir o salário de 68,49% dos professores da Rede Estadual de Ensino, que desempenham as mesmas funções dos demais, observa-se a lógica da gestão gerencialista, cujo foco é nos resultados, na avaliação por desempenho, como critério de qualidade do ensino. Essa redução indica que “a precarização dos vínculos trabalhistas e das condições de trabalho acentua-se com as políticas recentes de “austeridade fiscal”, as quais efetivamente implantam as orientações neoliberais”, utilizando os termos de Adrião e Domiciano (2018, p. 12).

A responsabilidade pelo acompanhamento e atendimento educacional desses estudantes, continuou sob responsabilidade da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/SED, assim como no governo anterior, vinculada à Superintendência de Políticas de Educação. A COPESP/SED tem o objetivo de implantar, implementar e acompanhar os serviços de:

sala de recursos multifuncionais, convênios e parcerias para oferecer serviços específicos, elaboração e execução de projetos para capacitação e/ou aquisição de mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva, ações intersetoriais com a assistência social, saúde e trabalho, acompanhamento e orientações referente ao Programa Escolas Acessíveis, campanhas de divulgação dos direitos das pessoas com deficiência, formação de professores do ensino comum e de professores que atuam nos serviços da educação especial (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 36).

O público atendido pela COPESP é de estudantes da Educação Especial com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de acordo com a PNEEI/2008, incluindo-se também os estudantes com transtornos funcionais específicos Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, disortografia.

Nesse Governo destaca-se a publicação da Deliberação do CEE/MS nº 11.883, em 2019, referente a educação escolar do público da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de MS, revogando a Deliberação CEE/MS nº 7828/2005. Para elaboração da Deliberação foi implantada comissão específica constituída por conselheiros(as), técnicos(as) do CEE/MS e da SED/MS, por colaboradores, convidados(as) especialistas de universidades e instituições especializadas, sendo eles: Eliza Emília Cesco (Presidente), Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp (COPESP/SED), Celi Correa Neres (UEMS), Fabiana Maria das Graças (FEAPAE/MS), Graziela de Brito Napi (CEE/MS), Lilian Maria de Godoy Paré (CEE/MS), Mariuza Aparecida Camillo Guimarães (UFMS), Mary Nilce Peixoto dos Santos (CEE/MS), Romilda Paracampos de Almeida (Associação Pestalozzi), Rosemary Nantes Ferreira Martins (COPESP/MS) e Vera Lucia Campos Ferreira (CEE/MS) (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).

Na Deliberação, a Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino⁶⁶ e não mais modalidade de educação escolar⁶⁷, que acontece preferencialmente na rede regular de ensino assegurando recursos e serviços educacionais para o público da

⁶⁶ Modalidade de ensino “ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, que passa todos os níveis, etapas e modalidades, um processo educacional definido pelas instituições, em suas propostas pedagógicas e ou projetos de curso e em seus regimentos, que assegure recursos e serviços educacionais com vistas a apoiar a educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo acesso, permanência, progressão escolar e terminalidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).

⁶⁷ A modalidade de educação escolar é “definida por uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, com vistas a garantir a educação escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais” (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Educação Especial que foi alterado segundo a PNEEI, como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O termo preferencialmente é reforçado no Art. 13 quando prevê que a educação desse público pode acontecer em escolas comuns, classes ou escolas especiais, disponibilizando recursos e serviços para a participação e aprendizagem, contrariando os princípios da educação inclusiva, permitindo ainda a educação escolar em espaços separados e segregados.

Seguindo essa premissa o Art. 23 expressa que “As escolas comuns que tenham alunos que, mesmo com os apoios previstos nesta norma, não se beneficiem de sua organização curricular, poderão criar classes especiais, em caráter extraordinário e transitório” (MATO GROSSO DO SUL, 2019b), ou seja, o estudante tem que se adequar a escola e não a escola se adequar a suas especificidades criando uma organização curricular que atinja a todos.

Destaca-se que, ao término do primeiro mandato de Reinaldo Azambuja (2015-2018), de acordo com a Sinopse da Educação Básica de 2018, o número de matrículas na Rede Estadual de Ensino era o seguinte: 215.153 estudantes na educação básica, desses 6.012 estudantes da Educação Especial matriculados em classes comuns do ensino regular e 17 em classe especial no ensino regular e 5.177 nas instituições privadas-assistenciais (BRASIL, 2018a).

A análise dos dados possibilitou verificar que o Estado de MS foi organizando normativas para regulamentar o acesso dos estudantes da Educação Especial às escolas públicas, seguindo as orientações e apoio do Governo Federal ou implantando serviços e políticas de governo marcadas pela descontinuidade.

Os documentos estaduais criados, e os serviços implantados denotam a intenção de organizar um sistema educacional inclusivo. No entanto, a gestão gerencial com foco nos resultados e com convênios com instituições privadas-assistenciais que se vinculam à Educação Especial, estiveram presentes nesses governos.

CAPÍTULO 3

A MATERIALIZAÇÃO DA META 4 DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

3.1. O monitoramento e a avaliação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

A Lei nº 13.005/2014 prevê o monitoramento e avaliação, como instrumento para acompanhar o cumprimento das Metas. De acordo com o documento PNE em Movimento, o monitoramento é “um ato contínuo de observação, pelo qual são tornadas públicas as informações a respeito do progresso que vai sendo feito para o alcance das metas definidas” e a avaliação é o “ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, às ações que estejam em andamento e àquelas que não tenham sido realizadas, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões” (BRASIL, 2015c, p. 6). O monitoramento e avaliação do PNE são realizados por Comissão instituída pelas seguintes instâncias: “Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação” (BRASIL, 2014a, p. 23).

No Documento da CONAE 2010, ficou estabelecido que o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, além do Fórum Nacional de Educação têm a função de promover interlocução e articulação entre Estado, instituições de educação básica e superior, e movimentos sociais, para consolidar um Sistema Nacional de Educação, ou seja, são “espaços articulados de de-

cisão e deliberações coletivas” (BRASIL, 2010, p. 21), ocupando lugar estratégico nos processos de deliberações coletivas sobre os planos de educação e as diversas conferências de educação.

O Fórum Nacional de Educação (FNE) constitui um espaço de discussões, embates e decisões, e é considerado como “locus privilegiado de participação social”, além disso, “[...] desempenha papel importante nas políticas educacionais pelas inúmeras representações que agrega” (LIMA, 2018, p. 29), como representante da sociedade civil no âmbito do Estado, no sentido atribuído por Gramsci (1968).

O FNE foi criado pela Portaria Ministerial nº 1.407, em 14 de dezembro de 2010, para “coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2010, Art. 1º). Tem ainda a função de:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II – analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III – analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (BRASIL, 2014a, p. 23).

Com o monitoramento e avaliação do PNE busca-se identificar as dificuldades existentes para sua materialização e, ainda, que se “coloquem em prática tudo que foi pensado, discutido e transformado em lei, que, em realidade, consta dos planos de educação, e de que os ajustes necessários sejam feitos no percurso” (DOURADO; GROSSI; FURTADO, 2016, p. 460), sendo de competência do INEP a publicação dos estudos realizados, tendo como referência os dados do Distrito Federal, Estados e Municípios e dados dos indicadores criados para aferir a evolução no cumprimento das metas.

No 1º Ciclo de Monitoramento, correspondente ao biênio 2014-2016, foi instituída a consulta pública sobre os indicadores para monitoramento e avaliação do PNE, pela Portaria INEP nº 424, de 9 de outubro de 2015, com o objetivo de “coletar contribuições sistematizadas de indivíduos e instituições, visando ao aprimoramento dos indicadores selecionados e, eventualmente, ao desenvolvimento de outros indicadores para acompanhamento das metas” (BRASIL, 2016c, p. 18).

Para o acompanhamento da Meta 4 foram criados os indicadores 4A, que correspondem ao percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, que frequenta a escola, “em relação à população total com deficiência nessa faixa etária” (BRASIL, 2015b, p. 37), e o indicador 4B, que representa o percentual de matrículas desses estudantes que estudam em classes comuns da educação básica, “em relação ao total geral de matrículas destes estudantes” (BRASIL, 2015b, p. 37).

Em 2020, criou-se o indicador 4C, referente ao percentual de matrículas na educação básica de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado.

A importância da definição desses indicadores remete à afirmação de Jannuzzi (2009), de que a escolha de indicadores sociais para avaliação das políticas públicas deve visar [...] às distintas fases do processo de implementação dos programas e aos objetivos a que destinam [...] (JANNUZZI, 2009, p.5).

Até o momento, três relatórios foram divulgados pela Diretoria de Estudos Educacionais do INEP: o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016c), o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2018b) - e o Relatório do 3º Ciclo

de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020 (BRASIL, 2020a).

Os relatórios publicados apresentam os dados da Meta 4 e os indicadores definidos se apresentam conforme o quadro a seguir, sendo que os termos utilizados e os anos indicados dos dados, são os que constam nos documentos.

Quadro 11 - Relatórios de monitoramento da Meta 4 do PNE (2016-2018-2020)

Indicadores	Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016	Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2018	Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020
Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.	- Em 2010, 897.116 (82,5%) crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência frequentavam a escola e 190.501 encontravam-se fora da escola. - Maior percentual de frequência à escola da população em análise pertencia ao Distrito Federal (Centro-Oeste) (85,3%), e o menor ao Norte (77,9%)	- Em 2010, 82,5% (897.116) de estudantes com deficiência frequentam escola ou creche. - Distribuição desigual das matrículas entre os estados Centro-Oeste maior número (90,4%) e Norte o menor número (75,5%).	- Em 2010, um total de 897.116 (82,5%) crianças e adolescentes com deficiência, em idade escolar, frequentavam creche ou escola - Maior percentual de frequência à escola da população em análise pertencia ao Centro-Oeste (85,3%), e o menor ao Norte (77,9%)
Indicador 4B: Percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica.	- Em 2015, de 716.243 estudantes público da Educação Especial 88,4% ou seja, 633.158 estudavam em classes comuns da educação básica. - a área rural aumentou seu indicador em 4,4 p.p., atingindo o valor de 99,1%, enquanto a área urbana o aumentou em 20,3 p.p., atingindo o valor de 87,0%. - de 2009 a 2015, o percentual de matrículas desses alunos em classes comuns aumentou 19,3 p.p. - Em 2015 – aumento percentual de matrículas em classes comuns em todas as dependências administrativas: 96,1%	- Em 2017 de 827.243 estudantes dessa população, 751.909 (90,9%), estavam matriculados nas escolas do ensino regular. - Aumento gradativo do percentual de matrículas, destacando-se o período de 2009 a 2017 (21,8 p.p.) em todas as regiões, tanto na área urbana como rural. - Em 2017, do total de 827.243 alunos dessa população, 751.909 (90,9%) estavam matriculados	- Em 2019, de 897.116 estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, 92,7% (831.626) estudavam em classes comuns da educação básica. - Percentuais de acesso às classes comuns na área rural (99,4%) e na área urbana (91,9%), que apresentou crescimento de 8,2 p.p. ao longo do período (2013-2019). - O percentual de alunos que são público-alvo da Educação Especial em classes comuns aumentou 7,4 p.p. no período de 2013 a 2019. - Em 2019, o percentual de matrículas que são público-alvo da Educação Especial em classes comuns aumentou em todas as redes, atingindo 98,3% nas estaduais, 97,3% nas municipais, 91,2% nas federais e 55,7% nas privadas.

	das redes estaduais e 95,8% das redes municipais. Rede federal 73,4%, e privada 41%.	em classes comuns do ensino regular; - Aumento da matrícula ocorreu em todas as dependências administrativas atingindo 97,4% nas estaduais, 96,6% nas municipais, 82,1% nas federais e 47,6% nas privadas.	
Indicador 4C: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado.	- sem dados	- sem dados	<p>- Em 2013, o AEE era oferecido a 49,7% dos estudantes público da Educação Especial e em 2019 reduziu para 49%.</p> <p>- A região Sul foi a que apresentou maior percentual (57,3%), de atendimento, seguida pela região Norte, com 52,5%. O menor valor é na região Nordeste (41.1%).</p> <p>- Escolas urbanas e rurais: aumento no indicador na área rural (7,0 p.p. entre 2013-2019) e decréscimo desse valor na área urbana (-3,0 p.p.).</p> <p>- Rede privada apresentou maior percentual de matrículas, entretanto exibiu redução de 18,5 p.p., passando de 68,8% em 2013, para 50,3% em 2019. A rede estadual apresentou valores superiores a 40%, ao passo que a rede federal foi a que apresentou maior queda: 24,3 p.p.</p>

Fonte: Elaboração da autora com dados dos Relatórios de monitoramento das Metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2016c, 2018b, 2020a).

Na análise dos Relatórios, quanto ao quantitativo de pessoas com deficiência que está sem acesso à escola, referente ao Indicador 4A, o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento, baseado no Censo Demográfico (2010), indica que de um total de 897.116 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, 17,5% estavam fora da escola (BRASIL, 2016c). Levando-se em conta que a base desse cálculo foi o Censo Demográfico (2010), notou-se que nos Relatórios do 2º e 3º Ciclos esse cálculo se manteve, ou seja, 190.501 (cento e noventa mil, quinhentos e um) estudantes com deficiência encontram-se fora da escola.

Como limitações referentes a esse indicador, o relatório do 1º Ciclo de Monitoramento, indica a falta de dados anuais sobre a popu-

lação com deficiência na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), e as diferentes terminologias⁶⁸ utilizadas no censo demográfico (2010) e no censo da educação básica (BRASIL, 2016c).

Com relação ao indicador 4B, que corresponde ao número de matrículas, nas escolas regulares, do público da Educação Especial referente a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a fim de se permitir a visualização detalhada dos dados desse indicador, apresenta-se o número de matrículas desses estudantes no período de 2015 a 2018, na tabela seguinte.

Tabela 3 – Número de matrículas, no Brasil, dos estudantes da Educação Especial, em classes comuns no ensino regular, em classes especiais e em instituições privadas-assistenciais (2015-2018)

Ano	Classes comuns (ensino regular)	Classes exclusivas (classes especiais e instituições privadas-assistenciais)	Total de matrículas
2015	750.983	179.700	930.683
2016	796.486	174.886	971.372
2017	896.809	169.637	1.066.446
2018	1.014.661	166.615	1.181.276

Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2015, 2016, 2017, 2018).

Verifica-se que, nesse período, 2015-2018, as matrículas em classes comuns do ensino regular aumentaram 35,1% (263.678). Nas classes especiais do ensino regular e classes das instituições privadas-assistenciais a redução foi de 7,2%, em quatro anos. Do total de estudantes da Educação Especial que recebem atendimento educacional, em escolas públicas ou em instituições privadas-assistenciais, do ano de 2015 para o de 2018

⁶⁸ O Censo Demográfico (2010) coletou informações sobre pessoas que “não conseguem, de modo algum, ou têm diferentes graus de dificuldade permanente para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou, ainda, possuem alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais” (BRASIL, 2016c, p. 505).

A coleta de informações do Censo da Educação Básica identifica as pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação.

observa-se um aumento de 26,9%, que corresponde a 250.593 (duzentos e cinquenta mil, quinhentos e noventa e três) novas matrículas.

De acordo com os dados do INEP (2018), do total de matrículas desses estudantes no ensino regular (1.181.276), 81.254 estavam na Educação Infantil, 741.426 no Ensino Fundamental e 115.051 no Ensino Médio, 10.549 na Educação Profissional técnica de nível médio, 382 na Educação Profissional/formação inicial e 72.030 na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2018a).

Esses dados revelam que existem estudantes em todas as etapas e modalidades de ensino, a maioria deles, no ensino fundamental (62,7%) e um percentual pequeno (0,03%), na educação profissional/formação inicial.

Ainda referente ao Indicador 4B, o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2020), indica que entre 2013 e 2019, 99,4% correspondiam às matrículas em classes comuns na área rural, e 91,9% na área urbana, o que representou um crescimento de 8,2 pontos percentuais. Outros dados especificados referem-se ao aumento da matrícula em todas as dependências administrativas, atingindo 97,4% nas escolas estaduais, 96,6% nas escolas municipais, 82,1% nas escolas federais e 47,6% nas escolas privadas (BRASIL, 2020a, p. 113).

Sobre o indicador 4C, o 3º Relatório de Monitoramento demonstra que, em 2018, 49% dos estudantes da Educação Especial recebe o AEE, ou seja, 497.183 estudantes; destes, 273.450 (55%) recebem o atendimento na rede privada, 201.359 (40,5%), na rede estadual, 247.597 (49,8%) na rede municipal e 155.121 (31,2%) na rede federal (BRASIL, 2020a, p. 122).

Sobre esse indicador, nas instituições privadas-assistenciais, que até 2011 eram consideradas protagonistas no atendimento educacional às pessoas com deficiência, conforme o número de matrículas apresen-

tado no Gráfico 1, no capítulo 1, com o movimento da inclusão escolar e a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), apresentaram diminuição nas matrículas. aconteceu a inversão desse cenário.

Ainda sobre o oferecimento do atendimento educacional especializado, de acordo com esse relatório, houve aumento nas escolas rurais e decréscimo nas escolas da área urbana. A região Nordeste é a que menos oferece o atendimento e a região Sul, a que mais oferece, indicando diferenças regionais que caracterizam o país e comprometem a igualdade de acesso à educação (BRASIL, 2020a, p. 31).

O acesso à educação pública de crianças e adolescentes avançou, nos últimos anos, no entanto, ainda tem um grande número afetado pela exclusão escolar. Em 2019, 61,9% viviam em situação de pobreza e extrema pobreza com “renda domiciliar per capita de até meio salário mínimo. Fazem parte desse público as pessoas pretas, pardas e indígenas, a maioria residente na região norte e sudeste” (UNICEF, 2021, p. 29).

Em 2021, de acordo com o Sistema de Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico (CECAD)⁶⁹, a condição de pobreza e extrema pobreza⁷⁰ atinge 50.491.497 de pessoas, das quais 7.801.107 nunca frequentaram a escola e 23.876.606 não frequentam, mas já frequentaram (BRASIL, 2021a).

⁶⁹ O CECAD é uma ferramenta que permite conhecer as características socioeconômicas das famílias e pessoas incluídas no Cadastro Único (domicílio, faixa etária, trabalho, renda, educação, entre outros). Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/mops/index.php?e=1>. Acesso em: 19 out. 2021.

⁷⁰ Pobreza extrema com base na renda “refere-se à condição em que as famílias não conseguem nem ao menos ter acesso a meios básicos de subsistência. Elas são assoladas pela fome crônica, não conseguem ter acesso a tratamento de saúde, não desfrutam de água potável segura e sistema de saneamento básico, não possuem condições de custear a educação de algumas ou de todas as suas crianças, e por vezes são desprovidas de condições elementares de moradia e itens básicos de vestimenta, como sapatos” (COSTA, 2008, p. 92).

Considerando que a população no Brasil em 2021, segundo o IBGE é de 213.3 milhões⁷¹ de habitantes e que no CECAD, nesse ano, estão registradas 76.041.953 pessoas (BRASIL, 2021a), esses números podem apresentar-se maior do que o constatado.

A tabela a seguir detalha os números dessas pessoas em idade escolar que estão fora da escola.

Tabela 4 - Pessoas em condição de pobreza e extrema pobreza, por faixa etária, que estão fora da escola no Brasil (2021).

Faixa Etária			
5 a 6 anos	7 a 15 anos	16 a 17 anos	Total
1.262.412	579.135	92.058	1.770.999

Fonte: Elaboração da autora com dados do Sistema de Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico (BRASIL, 2021a).

Do total de 50.491.497 pessoas em condição de pobreza e extrema pobreza indicadas no CECAD (2021a), 3,50% correspondem à idade escolar obrigatória prevista na CF de 1988, mas estão fora da escola. O maior percentual (70,43%) de acordo com a Tabela 4 é de crianças com 5 e 6 anos, seguido de 29,25% correspondente às de 7 a 15 anos, e 0,30% correspondem à faixa etária de 16 e 17 anos (BRASIL, 2021a).

Com relação a essa população, o 3º Relatório de Monitoramento do PNE indica que, em 2018, na educação infantil, seria necessário ampliar o acesso às creches para cerca de 1,5 milhão de crianças, grande parte delas oriunda de famílias de baixa renda. Na idade de 15 a 17 anos, entre os 25% mais ricos, 98,1% frequentavam a escola. Entre os 25% mais pobres, apenas 87,8% frequentavam a escola, apresentando uma diferença de 10 pontos percentuais. (BRASIL, 2020a).

⁷¹ Dados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=estimativa%20de%20popula%C3%A7%C3%A3o&start=20#:~:text=O%20IBGE%20divulga%20hoje%20as,213%20mil%C3%B5es%20de%20habitantes.Acesso em: 9 marc. 2022.>

Sobre a taxa de alfabetização, a desigualdade entre pobres e ricos também prevaleceu, tendo em vista que dos 25% mais pobres, 87,5% frequentavam a escola, e dos 25% mais ricos a frequência foi de 97,8%. A maior desigualdade entre as classes sociais apresentou-se nas taxas de analfabetismo funcional: dos 25% mais ricos, 5,3% se enquadravam nesse nível; dos 25% mais pobres, 20% se caracterizavam como analfabetos funcionais, ou seja, um número quase quatro vezes maior do que o referente aos mais ricos (BRASIL, 2020a).

Os índices apresentados sobre a desigualdade social remetem à afirmação de Arroyo (2015), que destaca a necessidade de reconhecer que a pobreza e as desigualdades sociais estão associadas “ao padrão de poder-dominância-subalternização vigente na sociedade. Certos coletivos sociais, raciais e de gênero se perpetuam concentrando o poder, a renda, a terra, a riqueza, o conhecimento, a justiça, a força, enquanto os coletivos pobres são mantidos como subalternos e marginais” (ARROYO, 2015, p.16).

A educação, no PNE (2014-2024), é destacada como elemento fundamental para erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, garantidas no art. 3º da CF de 1988 como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, além de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). No entanto, Garcia (2016) alerta sobre a insuficiência de proposições políticas na área da Educação Especial para superar as desigualdades educacionais.

Em pesquisa realizada também pelo CECAD (2021a), identificou-se que 5.361.158 pessoas se declararam com alguma deficiência (cegueira, baixa visão, síndrome de Down, deficiência física, intelectual, surdez, transtornos); desse total, 1.978.914 não têm nenhuma instrução e 1.238.839 nunca frequentaram a escola (BRASIL, 2021a).

No que diz respeito ao número de pessoas especificamente com deficiência, dentro da faixa etária de ensino obrigatório, têm-se os dados que se apresentam na tabela a seguir.

Tabela 5 – Número de pessoas com deficiência, por faixa etária, em condição de pobreza, que está fora da escola no Brasil (2021).

Faixa Etária			
5 a 6 anos	7 a 15 anos	16 a 17 anos	Total
35.500	43.499	8.159	87.158

Fonte: Elaboração da autora com dados do Sistema de Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico (BRASIL, 2021a).

Registra-se que um número significativo (87.158) de pessoas com deficiência em idade obrigatória está fora da escola, em 2021. O maior número delas corresponde à faixa de 7 a 15 anos (43.499); em seguida 35.500 na faixa etária de 5 a 6 anos, e, ainda, 8.159 adolescentes de 16 a 17 anos. Conforme levantamento no CECAD (2021a), desse total de 87.158 crianças e adolescentes com deficiência, que não frequentam a escola, 50,40% estão em situação de pobreza (43.927).

Na análise de Bueno (1993), os mais pobres:

além do estigma e do preconceito com relação à sua diferença específica, sofre pelo fato de se constituir em cidadão de terceira classe: os de primeira são aqueles a quem se garante os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos estratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, tutelados e assistidos por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de terceira que, além de fazer parte desta mesma camada, ainda têm mais uma marca negativa, a da 'excepcionalidade' (BUENO, 1993, p. 139).

Uma das características do capitalismo é a desigualdade social decorrente da concentração de renda que influencia na organização da sociedade, privando as pessoas de condições básicas de sobrevivência.

O papel do Estado é garantir os direitos sociais consagrados na CF de 1988, como: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Após apresentar dados referentes ao monitoramento e a avaliação do PNE, com base nos três relatórios emitidos pelo INEP, indicando a ampliação do acesso do público da Educação Especial em idade escolar à educação básica, mas não a sua universalização, assim como o quantitativo de pessoas em condição de pobreza e extrema pobreza, com idade escolar, que está fora da escola, apresenta-se, na próxima seção, o monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 2014-2024.

3.2. O monitoramento e a avaliação da Meta 4 do Plano Estadual de Educação de MS (2014- 2024) e a Estratégia 4.1.

A primeira estratégia selecionada é a 4.1 que propõe acompanhar e participar, junto aos órgãos próprios, do cumprimento da meta 4 e das estratégias do PNE e do PEE-MS, “por meio de fóruns com representação de órgãos governamentais e não governamentais e de segmentos de estudantes, pais e professores (as), durante a vigência do PEE-MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 36-37).

É preciso considerar, inicialmente, que desde a aprovação do PEE-MS, dois relatórios foram publicados pela Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação (CMAPEE) - o 1º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação: Sistematização das Metas e Estratégias em 2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017a) e o Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - Ciclo: 2015-2016, publicado em 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018b).

A CMAPEE, com a participação do Observatório do PEE-MS e com os Grupos de Trabalho Permanentes (GTPs)⁷² do FEE/MS, realizou dezesseis reuniões, no período de 2015 a 2016, para estabelecer mecanismos de acompanhamento do PEE-MS, tendo como resultado a elaboração de uma planilha de sistematização, com indicadores (MATO GROSSO DO SUL, 2018b). De acordo com o Regimento Interno do FEE/MS, Art. 26, o Observatório do PEE-MS “tem como atribuições a sistematização e a análise de dados coletados pelos GTPs, referentes ao cumprimento das metas e estratégias do Plano Estadual de Educação” (MATO GROSSO DO SUL, 2019c).

Seguindo a dinâmica do PNE, foram elaborados, com o apoio do Grupo de Trabalho (GTP) Educação Especial⁷³, dois indicadores para avaliação da Meta 4, quais sejam:

Indicador 4A - Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Indicador 4B - Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola (MATO GROSSO DO SUL, 2017a).

⁷² Segundo o site do Fórum Estadual de Educação de MS, os Grupos de Trabalhos Permanentes “são instâncias de pesquisas, estudos, debates sobre questões educacionais, e de elaboração de propostas para subsidiar as políticas de educação a serem analisadas e votadas pela Plenária. Abrangem a educação básica e modalidades e a educação superior e são constituídos por representantes de instituições e segmentos da sociedade civil da área da educação ou que fazem interface com ela”. Disponível em: <https://sites.google.com/site/forumeducms/5--grupo-de-trabalho-permanente>. Acesso em: 12 jun. 2021.

⁷³ O Grupo de Trabalho Permanente de Educação Especial foi constituído no Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul pela Portaria FEE/MS Nº 5, de 7 de dezembro de 2012, com o objetivo de “oportunizar reflexões, discussões e proposições para a implantação, implementação e fortalecimento de políticas para a educação especial” e é integrado por representantes de órgãos, instituições e segmentos da comunidade educacional que atuam na área da educação especial (MATO GROSSO DO SUL, 2012a).

Esses indicadores, cujos objetivos são qualitativos e quantitativos, possibilitam a avaliação do PEE-MS e, utilizando os termos de Jannuzzi (2005, p. 138), “[...] apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente”.

O trabalho em grupo, segundo o Relatório, possibilitou uma pré-avaliação da Meta 4 e indicou a necessidade da criação de mecanismos de registro de dados sobre o atendimento educacional ofertado, para subsidiar o monitoramento da referida Meta. Destaca que a presença dos representantes das universidades oportunizou o levantamento de dados de pesquisa, assim como “provocou, no órgão gestor da Educação Especial, mudanças nos serviços e no planejamento das ações do setor” (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 38).

Em relação ao Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE-MS – Ciclo 2015-2016, publicado em 2018, a Comissão utilizou, como fontes, os dados disponibilizados nos portais eletrônicos: Observatório do PNE, Instituto Nacional de Pesquisas e Estatística Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e Anuário Brasileiro da Educação Básica (MATO GROSSO DO SUL, 2018b). Não foram identificados, nos relatórios, dados retirados diretamente das fontes do Estado de MS.

A CMAPEE elaborou esse Relatório, no governo de Reinaldo Azambuja (2015-2018), com observações a respeito do cumprimento parcial das metas e da possibilidade, ou não, de cumprimento total no prazo de vigência do Plano, a partir dos indicadores definidos (MATO GROSSO DO SUL, 2018b).

É necessário registrar que, conquanto os resultados do monitoramento e das avaliações devam ser divulgados anualmente, o Relatório do Ciclo 2017-2018 não foi apresentado pela Comissão, durante a

realização da pesquisa. A Representante do FEE/MS, ao ser questionada sobre tais relatórios, informou que:

Em 2017 e 2018 nós compilamos os dados, fizemos o relatório, porque a Secretaria de Estado de Educação tinha também uma Comissão, que era vinculada ao Plano Nacional de Educação e que fazia monitoramento dos Estados. Em 2019 essa comissão foi extinta⁷⁴. Então nós não tínhamos referência de quem poderia fazer isso, porque essa comissão de monitoramento da Secretaria de Estado de Educação, tinha sido formada pelo MEC para orientar as Comissões, o GTS os Fóruns e tal. E essas pessoas também foram dispersadas. E aí, o pessoal do GT monitoramento do Fórum não sabia como fazer, tiveram dificuldades na coleta dos dados (REPRESENTANTE DO FEE/MS, 2020).

Um dos motivos da instabilidade da Comissão, pode ter sido a extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), pelo Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019, criada no âmbito do Ministério da Educação (MEC), em 2011, no governo de Dilma Rousseff (2011-2014) com o objetivo de oferecer assistência técnica aos entes federativos para construção do sistema nacional de educação, implantação do piso salarial profissional nacional e construção, implementação, monitoramento e avaliação dos planos, desestabilizou o processo que acontecia nos estados e municípios, conforme relatado pela Representante do FEE/MS.

A entrevistada acrescentou que:

Como nós tivemos em 2018 a recomposição do Fórum, muitas pessoas que vinham participando desses

⁷⁴ Sobre a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino ver: GROSSI JÚNIOR, Geraldo; ALCANTARA, Ronara de Castro Azevedo; DA CUNHA, Stela Fontes Ferreira. O processo de elaboração e adequação dos planos de educação dos planos de educação e a rede de assistência técnica da SASE/MEC. *Revista Exitus*, v. 8, n. 1, p. 171-196, 2017.

processos, inclusive do GT monitoramento, saíram do Fórum. Deixaram de ser representantes das suas organizações e nós tivemos no ano passado uma dificuldade de organizar um GT monitoramento, porque as pessoas tiveram dificuldades com os dados. [...] eu vou dizer uma coisa está muito difícil. Ninguém tem dados, não tem como acompanhar (REPRESENTANTE DO FEE/MS, 2020).

Ainda sobre a elaboração do relatório, a entrevistada complementou:

A Secretaria não tinha equipe. Quando foi no segundo semestre, sem nada publicado oficialmente com relação a isso, a Secretaria organizou uma equipe para levantar esses dados. Eu só sei disso porque uma pessoa me ligou para pedir dados da educação superior. Foi só aí que eu fiquei sabendo que a Secretaria estava levantando os dados. Quando foi em dezembro, como nós não tínhamos tido acesso aos dados, a última plenária do Fórum aprovou o encaminhamento de que nós faríamos um estudo a partir dos dados que tinham sido levantados pela Secretaria (REPRESENTANTE DO FEE/MS, 2020).

Pelo relato da Representante do FEE/MS, nota-se que a CMA-PEE, constituída, segundo o Art. 3º da Lei 4.621/2014, com a participação de representantes da Secretaria de Estado de Educação, da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e do Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e ampliada pelo Decreto n. 14.281, de 21 de outubro de 2015, incluindo o Tribunal de Contas do Estado, a UNDIME, a UNCME, as IES públicas, a FETEMS e o SINEPE/MS, interrompeu os seus trabalhos e desarticulou as suas atividades em conjunto com o GT Observatório do FEE/MS, o que contraria a estratégia proposta de acompanhamento dos fóruns, no decorrer do processo de materialização do PEE-MS, no primeiro mandato do governo de Reinaldo Azambuja (2015-2018) e, no segundo mandato que teve início em 2019.

Acerca dessa questão, Oliveira (2021) mostra, conforme consta no Relatório do Ciclo 2015/2016, que a Comissão informa reunir "informações referentes à execução das estratégias e ao cumprimento das metas do PEE-MS, com o apoio da Equipe técnica da Secretaria de Estado de Educação" e, portanto, "[...] que a Secretaria de Estado de Educação de MS assumiu a centralidade na condução do processo, observando-se que o relatório não menciona a participação do GT Observatório do FEE/MS no decorrer do processo de monitoramento e avaliação no período" (OLIVEIRA, 2021, p. 235).

Quanto aos dados dos municípios, a Representante do FEE/MS ressaltou a mesma dificuldade,

Todos os dados disponíveis no Inep, são disponibilizados para as Secretarias. Eles deveriam ser disponibilizados para o GT monitoramento. Mas isso não acontece por razões políticas ou técnicas. Algumas Secretarias Municipais, nem têm uma equipe que faça essa organização ou essa sistematização dos dados. Então, é assim, Mato Grosso do Sul não tem ainda uma organização que nos permita olhar um banco de dados quando você precisa para uma pesquisa (REPRESENTANTE FEE/MS, 2020).

Essas mesmas dificuldades relatadas foram constatadas nesta pesquisa, pois algumas informações, por exemplo, das implicações do monitoramento e avaliação para a Educação Especial, só foram possíveis por meio das entrevistas, fato que sugere a falta de compromisso do Estado com o monitoramento e avaliação das estratégias do PEE-MS e a divulgação dos dados, para analisar e propor políticas públicas.

Nesse sentido, entende-se, utilizando os termos de Saviani (2010), que esta é:

[...] uma tarefa de toda a sociedade, na medida em que o Estado, enquanto guardião do bem público,

expressa, ou deveria expressar, os interesses de toda a sociedade. Nessa condição, toda a sociedade deveria não apenas se sentir representada no Estado, mas vivenciar o estado como coisa sua. Nesses termos, a forma pela qual a sociedade, em seu conjunto, estará cuidando da educação é reforçada seu caráter público e cobrando do Estado a efetiva priorização da educação (SAVIANI, 2010, p. 385).

Uma análise mais detalhada das repercussões para as políticas tanto estaduais como municipais foi dificultada pela ausência dos relatórios dos últimos ciclos, no período, com os dados correspondentes ao monitoramento e Avaliação do PEE-MS, ainda que se tivesse instituída uma Comissão, com representantes de diversos segmentos da sociedade política e da sociedade civil, e a SED/MS contar com uma equipe técnica indicada para essa finalidade.

Quanto ao Indicador 4A, já mencionado, o Relatório do Ciclo 2015/2016, informa que “não há dados estruturados que permitam acompanhar o cumprimento desta meta” (MATO GROSSO DO SUL, 2018b, p. 26), ou seja, o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola em MS. Essa dificuldade também é indicada nos Relatórios do INEP referentes ao monitoramento do PNE, devido à falta de dados atualizados, pois o último censo demográfico é de 2010.

Em relação ao Indicador 4.B - “Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, o Relatório do Ciclo 2015/2016 expõe que a meta alcançada no período é de 71,4%, utilizando, como fonte desse indicador o Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018b, p. 26).

Como a Meta 4 visa universalizar, ou seja, promover a todos, indistintamente, o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado à população de 4 aos 17 anos, faixa etária do ensino obrigatório no país, considera-se a necessidade de trazer, aqui, dados referentes ao número de pessoas em idade escolar em Mato Grosso do Sul que estão fora da escola.

De acordo com dados do CECAD, em 2021, em Mato Grosso do Sul, 511.962 pessoas encontravam-se em situação de pobreza e extrema pobreza. Desses 184.283 estão em idade escolar e 21.212 (11,51%) estão fora da escola (BRASIL, 2021a). A tabela a seguir detalha esse número por faixa etária.

Tabela 6 - Número de pessoas em condição de pobreza e extrema pobreza, por faixa etária, que estão fora da escola em Mato Grosso do Sul (2021).

Faixa Etária			
5 a 6 anos	7 a 15 anos	16 a 17 anos	Total
13.512	6.079	1.621	21.212

Fonte: Elaboração da autora com dados do Sistema de Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico (BRASIL, 2021a).

Como se verifica, 21.212 crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos em condição de pobreza e extrema pobreza estão fora da escola em MS. O maior número (13.512) corresponde à idade de 5 a 6 anos, seguida pela faixa etária de 7 a 15 anos (6.079) e, por último, de 16 a 17 anos (1.621) (BRASIL, 2021a).

A pesquisa realizada pelo CECAD (BRASIL, 2021a), identificou, também, os números descritos na tabela seguinte, referentes às pessoas com deficiência que estão fora da escola, no Estado de MS, cujas idades são compreendidas entre 5 e 17 anos.

Tabela 7: Número de pessoas com deficiência, por faixa etária, que estão fora da escola em Mato Grosso do Sul (2021)

Faixa Etária			
5 a 6 anos	7 a 15 anos	16 a 17 anos	Total
435	561	185	2.410

Fonte: Elaboração da autora com dados do Sistema de Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico (BRASIL, 2021a).

Observa-se que ainda estão fora da escola, 2.410 pessoas com deficiência com faixa etária de 5 a 17 anos, indicando que a universalização do acesso destes estudantes a escola ainda não se cumpriu. (BRASIL, 2021a), mesmo que os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, mostrem que, em 2021, 21.250 estudantes da Educação Especial (BRASIL, 2021b), em Mato Grosso do Sul, estavam na escola em classes comuns do ensino regular, em classes especiais no ensino regular ou em instituições privadas-assistenciais (BRASIL, 2021a).

A tabela seguinte especifica os dados das matrículas do público da Educação Especial nas Redes Federal, Estadual, Municipal, Privada e classes exclusivas de MS, no período de 2014 a 2018.

Tabela 8 - Número de matrículas do público da Educação Especial (4 a 17 anos), em Mato Grosso do Sul (2014-2018)

Ano	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Classes exclusivas	Total
2014	17	5.687	6.317	351	4.748	17.120
2015	19	6.286	7.301	380	4.866	18.852
2016	22	6.643	7.474	371	5.060	19.570
2017	45	5.942	7.605	398	5.117	19.107
2018	49	6.012	8.186	491	5.194	19.932

Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2018a)

As redes de ensino Estadual e Municipal, em 2014, apresentaram o maior percentual de matrículas (70,21%); em seguida as classes

exclusivas (classe especial do ensino regular e classe das instituições privadas-assistenciais), o percentual foi de 27,73%; na rede privada concentra-se 2,05% das matrículas, e, por último tem-se a rede federal com 0,09%.

Em cinco anos, o atendimento educacional a esse público no Estado de MS teve um crescimento de 16,42%. Na Rede Federal esse aumento foi de 188,23%, no entanto, ao se considerar que em 2014 foram 17 as matrículas e 49, em 2018, esse crescimento mostra-se pequeno diante da quantidade de estudantes que acessam essa Rede de Ensino.

A Rede Privada apresentou o segundo maior índice, com 39,88% de aumento, no entanto, também se identificou um número pequeno de matrículas em 2018 (491). Na sequência tem-se a Rede Municipal de Ensino com 29,58% de ampliação nas matrículas, seguida pelas classes exclusivas, com 9,39% de aumento. Por último identificou-se a Rede Estadual de Ensino com 5,71% de ampliação de matrículas.

Na tabela a seguir, desmembraram-se os dados, para melhor visualização das matrículas em classes comuns e em classes especiais do ensino regular da Rede Estadual de Ensino, no período de 2014 a 2018.

Tabela 9 - Número de matrículas do público da Educação Especial em classes comuns e em classes especiais na Rede Estadual de Ensino de MS (2014-2018)

Ano	Classes comuns (ensino regular)	Classes especiais (ensino regular)
2014	5.687	53
2015	6.286	44
2016	6.643	51
2017	5.942	17
2018	6.012	17

Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2018a)

Em relação ao período demonstrado, observa-se que as matrículas nas classes comuns da Rede Estadual de Ensino aumentaram de 2014 para 2016 (16,81%) e de 2017 para 2018 (1,17%). O decréscimo ocorreu de 2016 para 2017 (10,55%). Comparando-se os dados referentes ao período de 2014 a 2018, portanto, evidencia-se um aumento de 5,71%, visto que em 2014 eram 5.687 matrículas, e em 2018 eram 6.012.

Outra evidência é que as matrículas nas classes especiais da Rede Estadual de Ensino apresentaram um declínio de 67,9%, entre 2014 e 2017, um percentual que se manteve, em 2017 e 2018. Segundo relato da Representante da COPESP/SED, a Rede Estadual de Ensino tem, no momento, apenas uma classe especial, “com os objetivos para educação ao longo da vida. Então, ela ficou educação de jovens e adultos, educação ao longo da vida, com um projeto específico para esse público, mas que para o ano que vem, a gente quer tentar reorganizar”; afirma, ainda, que “[...] será difícil, mas que precisa realmente adequar aquele atendimento, [...] que realmente tenha um objetivo mais pedagógico, que a gente consiga colocar esse pessoal dentro de um contexto pedagógico. Vamos ver o que a gente consegue fazer” (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

Essa classe especial é oriunda do CCDT, localizada na Escola Lúcia Martins Coelho em Campo Grande, que foi transformada em classe especial para regularização das matrículas dos estudantes que frequentavam o espaço, no governo de André Puccinelli (2007-2014). A entrevistada relatou que o espaço “continua como classe especial, porque não existe formato nenhum que a gente consiga inserir aquele atendimento na educação, e poderia ser da assistência social”.

O relato da entrevistada nos remete aos estudos de Kassar e Rebelo (2011), sobre o atendimento em classe especial na década de 1970, cujas ações de segregação dos estudantes ainda são observadas, em que “[...] 4. Muitas vezes, as crianças eram segregadas de todos os outros espaços e atividades escolares [...]” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 3).

A Deliberação do CEE/MS nº 11.883/2019 define no Art. 23, “que nas escolas comuns que tenham alunos que, mesmo com os apoios previstos nesta norma, não se beneficiem de sua organização curricular, poderão criar classes especiais, em caráter extraordinário e transitório”, sendo que, § 1º, o encaminhamento para a classe especial deve ser mediante avaliação do professor especializado em Educação Especial e, quando necessário, com apoio de outros profissionais das áreas que fazem interface com a educação (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).

Mesmo com a política de inclusão escolar fortalecida a partir de 2008, e, reforçada pelo PNE e PEE-MS, observa-se que a normativa indica o encaminhamento de estudantes da Educação Especial para espaços excludentes, reconhecidos nas escolas públicas, excluindo o estudante na escola pública, o que compromete, também, a universalização do acesso à educação básica na rede regular de ensino.

Registre-se que, segundo o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE-MS, ciclo 2015-2016, em 2014, para se alcançar essa universalização, preferencialmente na rede regular de ensino, no período de vigência do PEE-MS, o percentual de matrículas foi de 72,30%. A taxa de crescimento anual para atingir 100% deveria ser de 2,77%. Os dados mostraram crescimento de 1,9%, no primeiro ano, abaixo do esperado; no segundo ano, houve decréscimo de 0,1%. Ainda segundo o Relatório, “mantendo esse ritmo de variação, Mato Grosso do Sul não conseguirá cumprir plenamente a meta no prazo estabelecido no Plano” (MATO GROSSO DO SUL, 2018b, p. 27).

O que se constatou, por meio dos dados apresentados, é que muitas pessoas ainda se encontram excluídas da escola e que podem ser consideradas à margem da sociedade, pois não têm acesso a um dos direitos sociais garantido pela CF de 1988, a educação. Para o público da Educação Especial, o acesso à educação nas classes comuns do ensi-

no regular apresentou crescimento considerável, no entanto, os dados mostraram, também, estudantes sem acesso às escolas públicas, e outros que estão matriculados nas escolas especiais.

Posto isso, analisa-se, em seguida, a estratégia referente ao atendimento educacional especializado em suas diversas áreas, cuja função é complementar ou suplementar a educação do estudante da Educação Especial.

3.3 O atendimento educacional especializado e a Estratégia 4.3

A estratégia 4.3, também selecionada nesta pesquisa, visa implantar, ampliar e implementar, até o segundo ano da vigência do PEE-MS, o AEE em suas diversas atividades, destacando, entre elas, as salas de recursos multifuncionais, com espaço físico e materiais adequados em todas as escolas, assim como escola bilingue para surdos e surdocegos, “conforme necessidade identificada por meio de avaliação pelos(as) professores(as), com apoio da equipe multidisciplinar e participação da família e do(a) estudante” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 37).

Em entrevista com a Representante da COPESP/SED, questionou-se como acontece a oferta educacional relacionada ao acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado ao público da Educação Especial. O primeiro ponto destacado pela entrevistada referiu-se ao orçamento destinado ao desenvolvimento de ações para cumprimento da Meta 4:

O nosso planejamento orçamentário, está necessariamente alinhado às estratégias das metas. Então todo o nosso planejamento, isso da Secretaria como um todo, tem um vínculo direto com aquilo que está previsto no Plano Estadual de Educação. Então, de maneira geral isso já faz com que a gente tenha um diálogo com esse

plano, que fundamente isso a partir do plano (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

Observa-se que o planejamento orçamentário da SED/MS, conforme a resposta da entrevistada, ocorre direcionado às estratégias definidas no PEE-MS e confirma a importância dos recursos financeiros para a materialização das metas do Plano. Como analisa Dourado (2017), sem a especificação das finalidades dos recursos, um orçamento, como um todo, pode ser destinado à regulação, interesses, ajustes políticos e, ainda, correr o risco de ser desviado para outras ações do governo.

No que diz respeito às ações para materialização das políticas de Educação Especial para cumprimento da meta 4, a entrevistada reforçou o compromisso da SED/MS:

Assumimos um posicionamento que está previsto exatamente no objetivo principal da meta 4, que é o fortalecimento da educação escolar inclusiva a partir das suas políticas de atendimento e suas políticas de apoio, para uma melhor qualidade do processo ensino aprendizagem do aluno (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

O AEE, segundo dados coletados do Relatório da COPESP/SED (MATO GROSSO DO SUL, 2019d), é disponibilizado em salas de recursos multifuncionais (Tipo I e Tipo II), em Centros de Atendimento Educacional Especializado público e Centros de Atendimento Educacional Especializado privado.

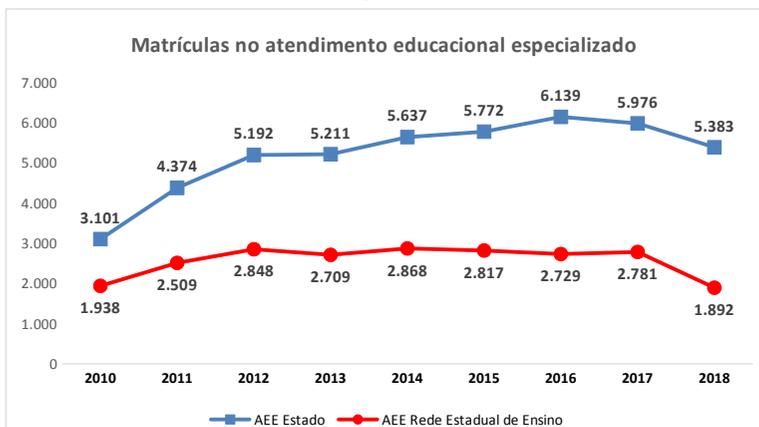
Quando da aprovação do PEE-MS, em 2014, havia, na Rede Estadual de Ensino, 235 salas de recursos multifuncionais, em 75 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2014a); no terceiro ano de vigência do Plano (2017), as salas foram reduzidas em 31,91%, ficando com 160 salas. O declínio do número dessas salas de recursos multifuncionais não corresponde à lógica mencionada pela Representante da COPESP/

SED, sobre o compromisso com “o fortalecimento da educação escolar inclusiva a partir das suas políticas de atendimento e suas políticas de apoio” (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

Quanto ao número de estudantes no AEE, em 2017, eram atendidos 2.781 estudantes (Gráfico 4) e já havia a necessidade de 3.161 vagas, considerando que em 2017, eram 5.942 estudantes (Tabela 9, Capítulo 3), matriculados nas classes comuns do ensino regular da Rede Estadual de Ensino de MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2019e). Somente em 2018 esse número voltou a crescer para 200 salas, nos 79 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2019d) que, segundo documento, “[...] recebem acompanhamento e suporte pedagógico sistemático da equipe multidisciplinar da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial da SED e dos Centros Estaduais de Atendimento ao Público da Educação Especial” (MATO GROSSO DO SUL, 2018a, p. 33).

O Gráfico 4 representa o desenvolvimento do AEE em relação ao número de estudantes, no Estado de MS e na Rede Estadual de Ensino.

Gráfico 4 – Número de matrículas do público da Educação Especial no atendimento educacional especializado em MS (2010-2018).



Fonte: Elaboração da autora com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2010-2018).

Analisando-se o Gráfico 4, observa-se, com relação às matrículas no atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais e em centros de atendimento educacional especializado, que houve, no Estado de MS, um crescimento de 92,7 %, entre 2010 e 2017. Após a implantação do PEE-MS, os números se alternaram entre aumento e queda; de 2014 a 2016 evidencia-se um aumento de 8,9%, contudo, de 2016 a 2018 tem-se um decréscimo de 9,9%.

Na Rede Estadual de Ensino, entre 2010 e 2017, também é possível notar a oscilação do número de matrículas, porém, no cômputo geral, evidenciou-se o aumento de 43,4%, passando de 1.938 para 2.781 matrículas. Percebe-se, ainda, que em 2018 o número de estudantes que frequentam o AEE é menor que em 2010, demonstrando o dismantelamento do atendimento, principalmente no período de 2017 para 2018 que apresentou uma queda de 31,9%.

No que diz respeito ao acesso ao AEE, os dados de 2018 indicam que no Estado de MS apenas 37,91% dos estudantes da Educação Especial, recebem o atendimento. Considerando-se que as matrículas nas redes estadual e municipal correspondem a 14.198 (Tabela 8), para chegar a 100%, o Estado teria que oferecer mais 8.815 vagas, se consideradas as 2.410 pessoas que estão fora da escola (Tabela 7); nesse caso, o número de vagas necessárias seria de 11.225.

Na Rede Estadual de Ensino de MS, em 2018, 6.012 estudantes estão matriculados (Tabela 8), mas apenas 1.892 (Gráfico 4) recebem o AEE (31,47%), ou seja, 68,53% não recebem o atendimento educacional especializado, sendo necessária a ampliação de 4.120 vagas.

Conclui-se, portanto, que, se quatro anos após a implantação do PEE-MS a demanda se apresenta abaixo do pretendido e o prazo para ampliação é de dois anos, quer dizer, até o segundo ano de vigência do PEE-MS, essa realidade já indicava a impossibilidade do cumprimento

to dessa estratégia no prazo definido e, provavelmente, até o final da vigência do Plano. Lemos (2019) também identificou essa impossibilidade nos 18 municípios pesquisados no Estado do Amazonas pela falta de sala de recursos multifuncionais nas escolas municipais e o baixo número de matrículas nas salas existentes.

Em decorrência dos fatos descritos, pode-se entender que um dos fatores que impede a participação do estudante no AEE de salas de recursos multifuncionais são os critérios e formas de encaminhamento para o atendimento, tendo em vista que a Representante da COPESP/SED, salientou que, para a identificação da necessidade dos estudantes, é realizada avaliação multiprofissional.

Essa avaliação é feita por professores especializados e profissionais que atuam nos núcleos e nos centros vinculados à COPESP/SED (conforme apresentado na seção 3.5). Desse modo, há possibilidade de o número de profissionais, nos municípios, ser insuficiente para a realização dessas avaliações, tendo em vista que houve redução dos técnicos nos NUESPs, de 182 profissionais em 60 municípios no governo de André Puccinelli (2014) (Quadro 9), para 98 em 12 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2019d) e ainda que os centros de atendimentos estão situados em Campo Grande.

De acordo com informação da responsável pela COPESP, até 2018, os atendimentos aconteceram com visita *in loco* e à distância, visto que “o recurso para a diária, viagens, sempre foi escasso. É sempre pouco e ele não atende a necessidade mesmo. Então a gente já utilizava o recurso de usar o celular para filmar a criança, para orientar uma intervenção, para observar (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

Entende-se que o atendimento à distância não possibilita conhecer a realidade do estudante, ter mais aproximação para avaliar e

identificar suas condições de aprendizagem e suas necessidades no ambiente escolar, para e indicar os atendimentos e os recursos que eliminem as barreiras de seu desenvolvimento acadêmico.

Segundo o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, para a identificação das necessidades educacionais dos estudantes e encaminhamentos do atendimento educacional especializado, a escola deve realizar avaliação no processo de ensino e aprendizagem, com assessoramento técnico do “[...] II - setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário” (BRASIL, 2001c). Na Deliberação do CEE/MS nº 11.883/2019, o Art. 16, especifica que as avaliações para identificação das necessidades educacionais do público da Educação Especial e encaminhamentos deverão ser realizados “por professor especializado em Educação Especial e se darão na escola, de forma contextualizada, considerando a realidade escolar e os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais dos alunos” (MATO GROSSO DO SUL, 2019b). Os atendimentos, segundo esses critérios, são improváveis de se atender de forma remota.

A Representante da COPESP/SED relatou que apesar de a equipe responsável pelo setor da SED/MS não exigir laudo médico, para o encaminhamento dos estudantes para o AEE, esses passam pela avaliação do profissional. Explica que:

[...] para chegar numa avaliação de baixa visão, preciso passar para o oftalmologista, a mesma coisa de um surdo ou deficiente auditivo e para um deficiente intelectual, ele tem que ter um diagnóstico, ele tem que ter uma avaliação do médico. Então, não dá para ir só porque está com dificuldade de aprender [...]. Mas para ir para o atendimento, ele precisa realmente ter uma deficiência, ser público da educação especial. Mas a gente já começa a orientar, olha você tem

que adequar essa atividade, ele não está respondendo a isso. A gente orienta pedagogicamente, mas não coloca no serviço e nem conta como aluno da educação especial, antes de passar e finalizar esse processo (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

Essa exigência pode ser mais uma incoerência no discurso da inclusão escolar assumido pela COPESP/SED, no governo de Reinaldo Azambuja (2015-2018), pois indica, de alguma forma, o modelo médico que permeou a Educação Especial durante muitos anos.

Pelo relato da Representante, apesar de oferecerem orientações pedagógicas, o que garante o direito ao AEE é o laudo médico. O conceito de deficiência adotado pela SED/MS se pauta na condição de deficiência, como falta de algo, e não como uma condição específica que necessita de apoios, serviços e recursos para o desenvolvimento acadêmico, o que vai de encontro com o conceito de deficiência adotado na pesquisa em que a “[...] deficiência não é uma insuficiência, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação (PADILHA, 2007, p.22).

A mesma exigência foi constatada por Lemos (2019, p. 131), ao identificar a presença do laudo médico como “um indicativo ou justificativa para se matricular ou não crianças com deficiência no ensino público, condição arbitrária que somente demonstra que tal medida continua muito presente no sistema educacional do Amazonas”.

Quanto ao laudo médico, em 2014, o MEC publicou a Nota Técnica nº 04, que orienta sobre documentos comprobatórios para indicar a matrícula do público da Educação Especial no Censo Escolar e considera o laudo médico como complemento a avaliação educacional para identificação das necessidades educacionais do estudante, uma vez que,

[...] o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, **não se trata de documento obrigatório, mas, complementar**, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014f, grifo meu).

Observa-se que, apesar de não ser considerado documento obrigatório, as orientações do MEC aos sistemas de ensino são no sentido de que o laudo médico possa ser utilizado, o que não descarta o entendimento desse laudo como instrumento de poder, se for tomado como referência no processo educativo. Plestch e Oliveira (2015, p. 130), em investigações realizadas pelo grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”, mostraram que:

[...] o laudo continua, em grande medida, sendo usado como referência para garantir não apenas os direitos educacionais desses sujeitos como a matrícula nas salas de recursos multifuncionais que integram o atendimento educacional especializado (AEE), como também, é usado como base para as práticas pedagógicas.

Sobre os locais de oferecimento do AEE para os estudantes da Rede Estadual de Ensino, indicado no Gráfico 4, destaca-se que ocorre nas salas de recursos multifuncionais e nos CAEEs públicos e privados. Os CAEEs públicos vinculados à SED/MS são: Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com

Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar de Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), todos situados em Campo Grande/MS.

A Representante da COPESP/SED afirmou que, com os Centros estaduais, é possível “colocar esse aluno no atendimento do CAEE, para fomentar o recurso para subsidiar seu funcionamento” (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020), referindo-se à possibilidade de implementação dos atendimentos oferecidos pelos CAEEs com recursos do FUNDEB, a partir das despesas previstas no Art. 70 da LDBEN/1996 (BRASIL, 2020b).

Ressalte-se que o recebimento de recursos do FUNDEB pelo CAEE público, é regulamentado pela Deliberação do CEE/MS n.º 9367/2010 que dispõe sobre o AEE na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de MS:

Para efeito de contabilização dupla no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em conformidade com a legislação vigente, os educandos deverão ter matrícula em classe comum de instituição pública e, concomitantemente, em sala de recursos multifuncionais ou em CAEE (MATO GROSSO DO SUL, 2010b).

A tabela a seguir, demonstra o número de matrículas, nos últimos dois anos, referentes ao atendimento educacional especializado oferecido nos Centros de Atendimento Educacional Especializado Públicos Estaduais⁷⁵ vinculados à SED/MS.

⁷⁶ Os dados das matrículas no CAEE foram disponibilizados pela Coordenação do Censo Escolar de MS/SED, são referentes aos anos de 2017 e 2018.

Tabela 10 – Número de matrículas nos Centros de Atendimento Educacional Especializados Públicos Estaduais (2017-2018)⁷⁸

Município	Unidade Escolar	2017	2018
Campo Grande	Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA)	5	13
Campo Grande	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)	28	34
Campo Grande	Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA)	8	10

Fonte: Elaboração da autora com dados do Censo Escolar da Educação Básica. Coordenação Estadual do Censo Escolar de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2018a).

Os dados assinalam que nos dois anos, 2017 e 2018, houve variação no total de AEE ofertado pelos Centros, com crescimento de 60,6%, com destaque para o atendimento no CEESPI, que apresentou o aumento mais expressivo (271,42%), seguido do CEAM/AHS, cujo crescimento foi de 33,7%.

Por mais que seja positiva a implantação dos CAEEs públicos para ampliação da oferta do AEE, é importante destacar que os atendimentos são realizados somente aos estudantes da rede estadual de ensino do município de Campo Grande. Os estudantes das escolas estaduais, localizadas em outros municípios, que também são de responsabilidade do governo de MS, mas não têm esses CAEEs, recebem atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado privados, conveniados com a SED/MS, distribuídos conforme a tabela a seguir:

⁷⁶ De acordo com as Resoluções dos Centros, o público atendido pelo CEADA e o CAS corresponde aos estudantes com deficiência auditiva; O CEAME/TEA atende estudantes com Transtorno do Espectro Autista; O CEESPI atende estudantes com deficiência intelectual, síndrome de *down*, paralisia cerebral e deficiência múltiplas e o CEAM/AHS, os estudantes com altas habilidades/superdotação.

Tabela 11 - Número de matrículas nos Centros de Atendimento Educacional Especializados Privados (2017-2018)

Município	Unidade Escolar	Convênio	2017	2018
Anastácio	Centro de Apoio e Orientação Especializado Caminhos do Saber	Estadual e Municipal	26	39
Anaurilândia	CAEE Caminho da Esperança	Estadual e Municipal	6	14
Aparecida Do Taboado	Centro Educacional de Aparecida do Taboado	Estadual e Municipal	6	11
Aquidauana	CAEE - Marisa Scaff	Estadual e Municipal	9	19
Aral Moreira	Centro de Atendimento Especial Luz e Vida – APAE	Estadual	16	13
Bandeirantes	Centro de Educação Especial Bandeirantes Hericleia Pereira de Souza	Estadual e Municipal	9	5
Bodoquena	Centro de Atendimento Educacional Especializado de Bodoquena	Estadual e Municipal	7	-
Bonito	Centro de Atendimento Educacional Especializado Tecendo Sonhos	Estadual e Municipal	12	-
Brasilândia	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais Florescer	Estadual e Municipal	15	13
Campo Grande	Associação de Pais e Amigos do Autista	Estadual e Municipal	36	42
Campo Grande	Associação Tagarela	Estadual e Municipal	75	125
Campo Grande	CAEE Girassol	Estadual e Municipal	40	41
Campo Grande	CAEE - Pestalozzi Campo Grande	Estadual	28	38
Campo Grande	Escola de Desenvolvimento Especial Juliano Fernandes Varela	Estadual e Municipal	5	9
Campo Grande	Escola Integrada Horizonte	Estadual	165	79
Campo Grande	Instituto Sul-mato-grossense de Cegos Florivaldo Vargas - ISMAC	Estadual e Municipal	98	84
Chapadão Do Sul	Centro Educacional de Chapadão do Sul – APAE	Estadual e Municipal	-	2
Deodápolis	CAEED – Deodápolis	Estadual	12	14
Dois Irmãos Do Buriti	Centro de Atendimento Educacional Especializado Passo a Passo	Estadual e Municipal	9	14
Glória De Dourados	Escola Centro de Educação Especial Pequeno Príncipe	Estadual	4	-
Iguatemi	Centro de Educação Especial Brilho do Sol – APAE	Estadual	39	37
Inocência	Centro de Educação Profa. Alanira Benedita de C. Brito-APAE	Estadual	1	-

Município	Unidade Escolar	Convênio	2017	2018
Itaporã	Centro de Educação Especial Brisa	Estadual e Municipal	18	17
Ivinhema	Centro de Atendimento Educacional Especializado da APAE de Ivinhema	Estadual e Municipal	11	11
Laguna Caarapã	Centro de Atendimento Especial Amor e Vida – APAE	Estadual e Municipal	5	6
Nova Alvorada Do Sul	Apae de Nova Alvorada do Sul	Estadual e Municipal	-	29
Nova Andradina	Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE - Nova Andradina	Estadual e Municipal	5	12
Novo Horizonte Do Sul	CAEE - Novo Horizonte do Sul	Estadual e Municipal	13	11
Paranaíba	CAEE - Unidade Educacional Apaeana para Aprendizagens e Desenvolvimento	Estadual e Municipal	42	30
Paranhos	CAEE - Somos Todos Iguais na Diferença	Estadual	42	4
Ribas Do Rio Pardo	Escola Clínica Arco-Iris de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Associação Pestalozzi	Estadual	6	5
Sidrolândia	CAEE – Sidrolândia	Estadual e Municipal	48	44
Terenos	CAEE – Terenos	Estadual e Municipal	16	14
Total			824	782

Fonte: Elaboração da autora com dados do Censo Escolar da Educação Básica. Coordenação Estadual do Censo Escolar de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2018a)

Pela Tabela 11, pode-se observar que de 2017 para 2018 houve uma redução de 5% nas matrículas dos estudantes da Educação Especial, nos CAEEs privados, localizados em municípios de MS.

Ressalte-se que cada ente federado é responsável pelo repasse dos recursos do FUNDEB para o AEE ofertado nos CAEEs, de acordo com o número de estudantes matriculados nas respectivas redes de ensino e indicado no Censo Escolar. Ainda, de acordo com a tabela, do total de Centros de AEE privados (33), o Estado faz o repasse financeiro a todos os CAEEs; contudo, na maioria deles (24), essa responsabilidade é dividida, tendo em vista que o município se responsabiliza pelo pagamento das matrículas dos estudantes do CAEE das escolas municipais (MATO GROSSO DO SUL, 2018a).

Constata-se, com base nos dados apresentados nas duas últimas tabelas, que, em 2018, de 5.706 matrículas no AEE do Estado de MS, 212 são nos Centros de Atendimento Estaduais e 782 nos CAEES privados, em 27 (vinte e sete) municípios; as 4.712 matrículas restantes estão distribuídas em 200 salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede estadual de ensino (BRASIL, 2018a).

Um ponto a se acrescentar é que o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e nos centros de atendimento educacional especializado está normatizado pelo Decreto nº 7.611/2011, pela Resolução nº 04/2009, já apresentados no Capítulo 1, e pela Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, que foi indicada pela Representante do CEE/MS como ação do Conselho para a implementação da Meta 4:

O órgão tem elaborado normas que dão sustentação à oferta de serviços de educação especial e exercido sua função reguladora, com vistas ao estabelecimento dos dispositivos legais que garantam o cumprimento dos direitos desse alunado, no âmbito da educação. Recentemente, foi aprovada a Deliberação CEE/MS Nº 11.883, de 5/12/1019, construída com participação de especialistas e de segmentos ligados à área (REPRESENTANTE CEE/MS, 2020).

No que se refere ao AEE e suas diversas atividades oferecidas nas escolas públicas estaduais, segundo Relatório da COPESP/SED (MATO GROSSO DO SUL, 2019d) foram identificados professores de apoio em ambiente escolar para os estudantes da Educação Especial, com a função de:

[...] atuar na sala de aula para viabilizar o acesso dos estudantes aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, assim como a disponibilização de recursos de acessibilidade [...]; planejar, juntamente

com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada em sala de aula, vislumbrando sempre o trabalho colaborativo/bidocência; identificar, elaborar, produzir e organizar estratégias e recursos pedagógicos de acessibilidade [...]; elaborar e executar o plano educacional individualizado [...]; promover a interação e a integração dos estudantes na sala de aula e nos diferentes espaços escolares; registrar o processo de aprendizagem dos estudantes [...]; auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade dentro do contexto escolar [...], entre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2019e, p. 26).

Outro atendimento educacional a se destacar, conforme o relatório, é aquele realizado em classes hospitalares para os estudantes internados nos hospitais: Associação Beneficente Santa Casa de Campo Grande, Associação dos Amigos das Crianças com Câncer (AACC), Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian, Hospital Regional de Mato Grosso do Sul, Hospital Universitário de Dourados. Também é oferecido o atendimento educacional de professores de apoio, quando por solicitação médica, em ambiente domiciliar a esse público da Educação Especial que não tem condições de frequentar as aulas (MATO GROSSO DO SUL, 2019d, p.38).

No relatório constam, ainda, que são oferecidos atendimentos de:

Tradutores intérpretes de Libras - profissional ouvinte, responsável pela acessibilidade linguística dos estudantes surdos pós-linguísticos em ambiente escolar, preferencialmente a partir do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Instrutores mediadores na modalidade sinalizada que atuam do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. Profissional ouvinte, com proficiência linguística em Libras, responsável pela acessibilidade linguística dos estudantes surdos pré-linguísticos em ambiente es-

colar, em processo de aprendizagem de Libras e de Língua Portuguesa escrita.

Instrutores Mediadores na Modalidade Oral com a função de apoiar, em sala de aula, os estudantes com deficiência auditiva. Esse apoio ocorre através de atividades e estratégias específicas com o objetivo de possibilitar uma aprendizagem efetiva. Caracterizado também pelo apoio fonoaudiológico para o desenvolvimento da comunicação, de maneira global e contextualizada do estudante com deficiência auditiva, com o intuito ainda de contribuir para uma construção de sua identidade com base em uma consciência linguística.

Instrutores mediadores/Guia Intérprete que atendem os estudantes com surdocegueira pré e pós-linguísticos (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

Para melhor visualização e compreensão dos serviços e recursos oferecidos em cumprimento à estratégia analisada, no recorte temporal da pesquisa, organizou-se o quadro seguinte.

Quadro 12 – Serviços oferecidos pela COPESP/SED (2014 e 2018).

Serviços	2014	2018
Professor de apoio em ambiente escolar	403 professores	1.018 professores
Professor itinerante domiciliar	367 professores	7 professores
Tradutor intérprete de LIBRAS Instrutor mediador	350 profissionais 410 estudantes surdos	157 profissionais 225 estudantes surdos
Instrutor Mediador Modalidade Oral	-	32 profissionais
Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada	-	46 profissionais
Guia – intérprete para surdocegos	6 professores 6 estudantes	10 professores 10 estudantes
Salas de recursos multifuncionais	235 salas 75 municípios	200 salas 79 municípios
Brinquedoteca educacional	18 brinquedotecas 17 municípios	-
Sala de apoio pedagógico	-	17 salas 17 municípios
Curso de LIBRAS	51 municípios 4.128 participantes	-

Serviços	2014	2018
Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA),	198 estudantes	12 estudantes
Classe hospitalar	Associação Beneficente Santa Casa de Campo Grande, Hospital São Julião, Associação dos Amigos das Crianças com Câncer (AACC), Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian, Hospital Regional de Mato Grosso do Sul, Hospital do Câncer, Hospital Universitário de Dourados. 23 professores	Associação Beneficente Santa Casa de Campo Grande, Associação dos Amigos das Crianças com Câncer (AACC), Hospital Universitário Maria Aparecida Pedrossian, Hospital Regional de Mato Grosso do Sul, Hospital Universitário de Dourados 24 professores

Fonte: Elaboração da autora com dados dos Relatórios anuais da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/SED (MATO GROSSO DO SUL, 2014, 2018)

Esses dados possibilitam perceber que o atendimento educacional pelo professor de apoio, em classe comum, foi ampliado em 152% e realizado nos 79 municípios. O atendimento de professor itinerante domiciliar, no entanto, reduziu 98,09%. A entrevistada justifica que, até 2014 a COPESP/SED era responsável por esse serviço destinado a todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino, com e sem deficiência. Após esse ano, “a Coordenadoria assumiu somente o encaminhamento e acompanhamento do atendimento domiciliar dos estudantes da Educação Especial; os outros casos foram repassados para a coordenação responsável pela etapa de ensino na qual o estudante se insere” (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

Observa-se, com base nos dados do Quadro 12, que o atendimento educacional do tradutor intérprete de LIBRAS para os estudantes surdos, no período de 2014 a 2018, teve uma redução de 55,14%. Entretanto, foram identificados os atendimentos educacionais de instrutor mediador na modalidade oral⁷⁷ e Instrutor Mediador na moda-

⁷⁷ O instrutor mediador na modalidade oral “atua na repetição oral do conteúdo ministrado pelo professor regente em sala de aula, para estudantes oralizados, com perda auditiva e que mesmo com o uso do aparelho auditivo ou implantes auditivos convencionais, apresentam dificuldades ou atraso para acompanhar os conteúdos escolares (MARIANO; GRANEMANN, 2019, p. 83).

lidade sinalizada⁷⁸. O atendimento educacional de instrutor mediador para os estudantes surdocegos passou a ter dez profissionais, para dez estudantes, nesse mesmo período.

O atendimento de salas de recursos multifuncionais, foi ampliada para todos os municípios; contudo, o número de salas foi reduzido.

Salienta-se que os convênios com 51 prefeituras municipais para o curso de Libras, que em 2014 foi oferecido a 4.128 participantes, não teve continuidade. A partir de 2018, o formato do curso foi reorganizado e dois projetos foram desenvolvidos. No primeiro deles, o curso passou a ser oferecido por meio de videoaulas, elaborados pelo CAS e enviados para tutores, que tinham a função de organizar as salas, baixar as aulas e exibir os vídeos para os estudantes, assim como acompanhar a frequência dos cursistas. O público participante era de estudantes ouvintes matriculados nas Escolas polo linguístico de Libras da Rede Estadual de Ensino de MS, e familiares de estudantes surdos. O objetivo desse projeto era oportunizar a comunicação entre estudantes surdos e ouvintes. O período de realização foi de junho a dezembro de 2018, com carga horária de 40h. Teve a participação de 4.511 estudantes, em 46 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

No segundo projeto executado em 2018, o curso foi oferecido para profissionais administrativos e professores que atuam nas escolas polo, com o objetivo de oportunizar a comunicação entre estudantes surdos e todos os profissionais que atuam na unidade escolar. O curso foi realizado pela Plataforma *Moodle*, no período de julho a dezembro do mesmo ano, com carga horária de 40h. Teve a participação de 1.144 profissionais de 56 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

⁷⁸ O instrutor mediador na modalidade sinalizada é o “profissional ouvinte, com proficiência linguística em Libras, responsável pela acessibilidade linguística dos estudantes surdos pré-linguísticos em ambiente escolar, em processo de aprendizagem de Libras e de Língua Portuguesa escrita, preferencialmente a partir do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p.

Os cursos de Libras realizados, pelo CAS, nas escolas estaduais, também foram alterados para a modalidade EaD, também pela Plataforma *Moodle*. O público atendido era de estudantes e/ou trabalhadores que tivessem o Ensino Médio completo; a carga horária foi de 80h. De acordo com o Relatório da COPESP/SED (2019), o curso visava, prioritariamente, profissionais que atuavam na área da educação e familiares com estudantes surdos. Foi ofertado semestralmente, com carga horária de 80 horas. As tutorias foram realizadas semanalmente por *e-mail*, fórum e *WhatsApp*; a frequência nas aulas foram contabilizadas por atividades enviadas, participações nos fóruns e envio de vídeos de prática sinalizada. No primeiro semestre de 2018, a participação foi de 1.745 pessoas, em 69 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

O atendimento do Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL) “Professor Fernando Peralta Filho” também foi encerrado, por meio da Resolução SED/MS n. 3.320/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017c). A justificativa apresentada pela SED/MS foi a de que menos de 25% das pessoas que frequentavam o curso correspondiam ao público previsto na Resolução da SED/MS. E mais, que “os estudantes da rede pública já são contemplados, na grade curricular da educação básica, desde o sexto ano do ensino fundamental, com o componente curricular de LEM (Língua Estrangeira Moderna), que oferece inglês ou espanhol” (GOVERNO, 2017....).

Esse argumento, entretanto, não justifica o encerramento das atividades do CEL, visto que um dos objetivos do Centro, era “**oferecer à população**, de forma gratuita, a oportunidade de aprender línguas estrangeiras e a língua brasileira de sinais, bem como de aperfeiçoar seus conhecimentos sobre um determinado idioma” (MATO GROSSO DO SUL, 2011d, grifo meu), além de garantir o direito à comunicação das pessoas com deficiência auditiva e surdocegas, com base na Lei nº 10.436/2002, na Lei nº 13.146 /2015 e na Lei estadual nº

5.382/2019. O Art. 2º dessa lei atribui, ao Estado, o dever de “garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa” (MATO GROSSO DO SUL, 2019f), sendo atribuição do Poder Público formar servidores em número suficiente para atender os objetivos da Lei.

Também na área de deficiência auditiva, outro atendimento educacional interrompido foi o do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), que atuava como escola especializada de estudantes com surdez severa e profunda, desde 1986. Esse Centro foi reestruturado em seu funcionamento, e todos os estudantes foram encaminhados para o ensino regular. A sociedade se mobilizou e protestou contra essa nova reorganização, no entanto, a decisão foi mantida (PAIS..., 2016).

De acordo com Mariano e Granemann (2019), o CEADA era caracterizado como centro-escola e realizava a avaliação, encaminhamento, atendimento e escolarização dos estudantes com deficiência auditiva, surdez, surdocegueira e deficiência múltipla. Além disso, prestava atendimentos com assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos e curso de Libras. Em 2016, havia 12 estudantes frequentes, nesse Centro (MATO GROSSO DO SUL, 2019e). Segundo a Representante da COPESP/SED, essa baixa procura se devia ao fato de que “a maioria foi transferida para o Sistema Regular de Ensino, em decorrência do trabalho de inclusão dos estudantes surdos tanto na Rede Estadual como Municipal” (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

Relatou, também, sobre o que considerou ser irregularidade encontrada no funcionamento do Centro:

Eu encontrei, dentro do CEADA, por exemplo, um professor de apoio, numa escola especial. Então assim, era completamente equivocada a condução da

forma como aquilo era disponibilizado. Professor de apoio, tem a função de trabalhar na docência, colaborativamente dentro de uma sala de aula comum. Não tem como atuar numa sala de aula, onde eu tenho três alunos e três profissionais. Era um professor, um surdo e um professor de apoio (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

O atendimento pelo professor de apoio tem o objetivo de promover acessibilidade e de atender às necessidades específicas do estudante. De acordo com a Nota técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010 (BRASIL, 2015c, p. 143-144), a “demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes”. É preciso considerar que o CEADA atendia estudantes com surdez severa e profunda, com múltiplas deficiências, surdocegueira, a partir dos primeiros meses de idade, o que, por si, pode justificar a organização do trabalho com professor de apoio.

Quanto à quantidade de estudantes por sala em escolas especiais, a Deliberação CEE/MS 11.883/2019, no Art. 43, regulamenta a seguinte organização:

A educação infantil, na escola especial, será organizada em grupos de: I – crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, com no máximo 4 (quatro) alunos; II – crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, com no máximo 6 (seis) alunos. Parágrafo único. Na educação infantil, para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, o currículo deverá privilegiar a estimulação essencial.

Art. 44. Na organização nos anos iniciais do ensino fundamental, dever-se-á considerar turmas com, no máximo, 8 (oito) alunos. § 1º na Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do ensino fundamental, para alunos acima de 18 (dezoito) anos de idade, as

turmas terão quantitativo de, no máximo, 10 (dez) alunos; § 2º **As turmas constituídas por alunos com deficiência múltipla, com dificuldades acentuadas de aprendizagem, serão organizadas com, no máximo, 4 (quatro) alunos** (MATO GROSSO DO SUL, 2019b, grifo meu).

Ainda, de acordo com a Representante da COPESP/SED, foram desenvolvidos estudos durante um ano para o fechamento do Centro informa, também, que o maior número de estudantes surdos era da Rede Municipal, o que não justificava transformá-lo em centro estadual de educação bilíngue. Relata, ainda, que “era uma escola especial que queria ser transformada em escola bilíngue, tornando-se um faz de conta chamado de educação bilíngue pois, nem os estudantes e nem os professores utilizavam a Libras” (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

É possível constatar, pelo relato da entrevistada sobre o fechamento do CEADA, que o governo desconsidera o regime de colaboração estabelecido no Art. 211 da CF/88: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 2009), para garantir a universalização da educação básica. Como afirma Abrucio (2010, p. 60), o regime de colaboração, tem o objetivo de articular as “várias ações educacionais que lhes cabem”.

Outro ponto a ser considerado é que a estratégia 4.3 da Meta 4 implica, especificamente, a criação de escolas bilíngues; contudo, a SED/MS optou por não cumprir essa estratégia, uma vez que poderia reorganizar o CEADA para que se transformasse em Centro de Educação Bilíngue, mas passou a oferecer somente o atendimento educacional especializado, contrariando a estratégia da Meta 4.

Outro programa criado no governo de André Puccinelli (2007-2014) que não teve continuidade foi o atendimento de brinquedoteca

educacional. Em substituição a esse tipo de atendimento, implantaram-se as salas de apoio pedagógico para atender estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com transtornos funcionais específicos da aprendizagem, com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, disortografia ou com múltiplas repetências, pelo menos dois anos de reprovação, MATO GROSSO DO SUL, 2020), que não integram o público da Educação Especial. Embora o atendimento a esses estudantes seja importante, há redução de programas para o atendimento aos estudantes da Educação Especial.

Em continuidade, a próxima estratégia diz respeito à função da equipe multidisciplinar como apoio, suporte pedagógico aos professores e encaminhamentos dos estudantes da Educação Especial para os atendimentos necessários.

3.4 A equipe multidisciplinar como apoio a inclusão escolar e a Estratégia 4.5

A Estratégia 4.5 do PEE-MS define que se deve manter e implementar, em cada município, setores com equipe multidisciplinar, “como apoio e suporte pedagógico aos (às) professores (as) do ensino comum e das salas de recursos multifuncionais, com professor (a) especializado (a) em educação especial, com experiência na área, para avaliações pedagógicas, encaminhamentos para o AEE, áreas da saúde e assistência social” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 37).

É preciso mencionar, inicialmente, sobre os Centros de Atendimento Educacional Especializados, especificados nas Tabelas 10 e 11, que têm a função de “operacionalizar os atendimentos necessários ao processo de inclusão escolar” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 37) do público da Educação Especial com as seguintes atribuições:

I – desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em articulação com a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/SUPED/SED; II - coordenar os atendimentos prestados aos estudantes, público da educação especial, por seus núcleos específicos; III - acompanhar a formação continuada em educação especial dos profissionais da educação; IV - promover estudos, debates e palestras sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a sociedade; V - emitir parecer sobre a necessidade dos serviços de apoio e recursos de acessibilidade nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino; VI - orientar as famílias e/ou responsáveis quanto: a) ao conhecimento sobre as necessidades específicas dos estudantes; b) à responsabilidade em cumprir os encaminhamentos aos atendimentos educacionais especializados; c) à necessidade da frequência nas aulas e nos atendimentos. VII - cumprir e fazer cumprir as Diretrizes Educacionais da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, emanadas da Secretaria de Estado de Educação; VIII – oferecer atendimento educacional especializado (MATO GROSSO DO SUL, 2017b).

Conforme a Representante da COPESP/SED (2020), os centros foram reorganizados.

Hoje os centros, são centros múltiplos de atendimento e assessoramento, nos moldes que está na política. Que aquilo que está previsto no plano nacional e no plano estadual de assessoramento e pesquisa, e oferecem o atendimento educacional especializado. Então eles são CAEES, públicos, dentro do centro que tem objetivos maiores. Então o centro acolhe um centro de atendimento educacional especializado dentro da sua área específica.

Com sede no município de Campo Grande, eles realizam “articulação com os profissionais que acompanham as escolas e os serviços

da educação especial no interior do Estado. Então, na verdade, ele é o grande organizador. A COPESP/SED pensa a política e sua execução. Os centros são responsáveis em pensar o como se vai executar” (REPRESENTANTE COPESP/SED, 2020).

Um Centro identificado, em funcionamento no período pesquisado, é o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul (CAP/DV/MS), que se manteve com a mesma organização correspondente ao governo anterior, e segundo a Representante da COPESP/SED foi reestruturado na parte física, com 39 profissionais (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

Outro é o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) reorganizado, em 2017, pelo Decreto Estadual nº 14.787, de 24 de julho. Mantiveram-se os atendimentos do Núcleo de Educação Especial (NUESP) e criaram-se os Núcleo de Apoio à Família, Núcleo da Classe Hospitalar, Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico, Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho e Núcleo de Acompanhamento Especializado. Foram excluídos, porém, os atendimentos de psicopedagogia, psicologia e fonoaudiologia educacional e o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação. Com a nova reorganização, o público atendido são os estudantes com deficiência intelectual, síndrome de *down*, paralisia cerebral e deficiências múltiplas (MATO GROSSO DO SUL, 2017b).

O Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação, foi transformado no Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar de Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), criado pelo Decreto nº 14.786, de 24 de julho de 2017, com 31 profissionais; menciona-se, ainda, o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS), com os mesmos objetivos, desde a sua criação, porém com a diminuição no quadro de servidores, de 50 profissionais passou a ter 32 (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

Registra-se, também, de acordo com o Relatório da COPESP/SED, foi criado, no Governo Reinaldo Azambuja (2014-2018), o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), por meio do Decreto nº 14.480, de 24 de maio de 2016, e regulamentado pela Resolução/SED n. 3.120, de 31 de outubro de 2016, com o objetivo de assessorar a inclusão dos estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Com sede na capital, é dividido em núcleo de apoio educacional; núcleo de assessoramento educacional e núcleo de pesquisa educacional, realizando atendimento nos municípios, por 9 profissionais (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

Com a criação de 12 Coordenadorias Regionais de Educação da SED/MS, pelo Decreto nº 14.572, de 30 de setembro de 2016, cujas atribuições são “o acompanhamento, o monitoramento e a coordenação das atividades educacionais que lhes são jurisdicionadas, e das ações da Secretaria de Estado de Educação que vierem a ser executadas nos respectivos Municípios” (MATO GROSSO DO SUL, 2016a). De acordo com Maria Cecília Amendola da Motta, Secretária de Estado de Educação, essas Coordenadorias significam “a descentralização de todas as ações do órgão central da Secretaria de Estado de Educação e isso agiliza o trabalho em cada região do Estado, economizando espaço e tempo das equipes técnicas nas escolas” (GOVERNO..., 2016). O Núcleo de Educação Especial (NUESP) foi integrado na equipe dessas regionais, com 19 profissionais em Campo Grande e 79 nas regionais municipais (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

Sobre a organização do NUESP, a Representante da COPESP/SED relatou que:

Hoje eu não tenho mais técnicos de NUESP por município, nós temos equipe de NUESP por regional, que trabalha com a formação dos professores das salas de recursos [...]. A gente forma os técnicos, os téc-

nicos dão a formação para os professores e fazem esse acompanhamento dos atendimentos que acontecem por município (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

De acordo com Documento Orientador para os Diretores (MATO GROSSO DO SUL, 2020), é de competência dos NUESP's: a avaliação técnica - pedagógica, a formação de professores, o acompanhamento dos serviços, a identificação, o encaminhamento e acompanhamento do estudante da Educação Especial, realizados por meio de visitas aos municípios junto com a equipe da Regional que integra. A entrevistada destaca que os técnicos dos NUESPs “vão aos municípios fazer esse trabalho, então, a ideia é que seja uma mini Secretaria de Educação, que atenda a escola em tudo o que ela necessita, o mais próximo dela possível” (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

É possível constatar que se a organização do NUESP, no governo anterior de André Puccinelli (2007-2014), contava com 182 técnicos divididos em 60 municípios, conforme Quadro 9, não conseguia atender à demanda, conforme mostrou Neres (2010), nessa estrutura, com 98 técnicos em 12 municípios, o apoio poderá ficar limitado, além do que contraria o que propõe essa estratégia 4.5, cuja definição é de se “manter” e implementar equipe multidisciplinar nos municípios.

A Representante da COPESP/SED (2020) referiu-se, também à formação continuada dos professores na área da Educação Especial, a fim de atuarem nos Núcleos, Centros e serviços do AEE, e acentuou, “Trabalhamos muito a questão da formação de professores, pois sempre foi um ponto muito importante para nós”.

O Quadro 13, a seguir, registra os dados disponibilizados referentes aos cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de MS aos professores, coordenadores e técnicos da Educação Especial, no período de 2016 a 2018.

Quadro 13 – Formação Continuada oferecida aos professores e profissionais da Educação Especial em MS (2016 a 2018).

Formação	Municípios atendidos	Ano	Público	Carga horária	Participantes
Capacitação de Professores na área de Altas Habilidades/Superdotação	Campo Grande	2016	Professores e Coordenadores da Rede Estadual de Ensino	20h	168
Capacitação dos técnicos do NUESP e professores regentes para atendimentos aos estudantes com AH/S.	Municípios do Interior do Estado	2016	Técnicos do NUESP e Professores da REE	40h	787
Curso Noções Básicas do Sistema Braille	Mundo Novo, Naviraí, Campo Grande	2016	Professores da Educação Especial Funcionários SEDHAST	158h	76
Curso Sorobã	Campo Grande Itaquiraí	2016	Professores da Educação Especial	120h	23
Curso Tecnologias Assistivas	Itaquiraí	2016	Professores da Educação Especial	40h	27
Formação Continuada Educação Inclusiva no Contexto Escolar - Implicações práticas na Educação da Pessoa com deficiência visual	Campo Grande	2016	Professores da Educação Especial	40h	48
Formação Continuada de Tradutores Intérpretes de Libras	Campo Grande e municípios	2016	Tradutor Intérprete de Libras, Instrutor mediador na modalidade sinalizada; Instrutor mediador na modalidade oral	130h	98
Formação na Área de Surdez para Profissionais da Educação	Campo Grande	2016	Professores da REE	16h	208
Práticas de Interpretação	Campo Grande	2016	Tradutor Intérprete de Libras	60h	110
Formação continuada para professores surdos	Municípios	2016	Professores Surdos	60h	7
Altas Habilidades/Superdotação – da Identificação ao Atendimento	Campo Grande	2016	Comunidade escolar	20h	73
Altas Habilidades/Superdotação – da Identificação ao Atendimento	Campo Grande	2017	Comunidade escolar	20h	50
Seminário “O Estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Comum”	Campo Grande e municípios	2017	Toda comunidade escolar	12h	843
Formação Continuada Perspectivas Educacionais sobre o Plano Educacional Individualizado - PEI	Campo Grande	2017	Professores de apoio em Ambiente Escolar/Domiciliar; Professores de sala de Recursos Multifuncionais; Técnicos do NUESP e demais núcleos.	40h	310
Curso Tecnologias	Campo Grande	2017	Professores da Educação Especial	40h	19
Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Visual	Dourados	2017	Professores da Educação Especial	80h	30
Curso de Orientação e Mobilidade	Campo Grande	2017	Professores da Educação Especial	40h	31

Formação	Municípios atendidos	Ano	Público	Carga horária	Participantes
Noções básicas do Sorobã e Pré Sorobã	Campo Grande	2017	Professores da Educação Especial	40h	20
Noções Básicas do Sistema Braille	Campo Grande	2017	Professores da Educação Especial	80h	27
Curso Deficiência Visual - Baixa Visão na Escola I e II	Campo Grande	2017	Professores da Educação Especial	40h	27
Formação Continuada para Professores Surdos.	Jardim, Corumbá, Dourados, Eldorado, Mundo Novo, Três Lagoas, Sete Quedas, Coronel Sapucaia.	2017	Instrutor mediador na modalidade sinalizada	60h	34
Formação Continuada Para os Instrutores Mediadores	Campo Grande	2017	Instrutor mediador na modalidade sinalizada; Instrutor mediador na modalidade oral	60h	30
Curso de Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais 1 -2	Campo Grande, municípios	2017	Tradutor Intérprete de LIBRAS e Instrutor mediador na modalidade sinalizada	100h	238
Formação Continuada: Perspectivas e Possibilidades da Inclusão Escolar na Rede Estadual de Ensino	Campo Grande	2018	Professores de Apoio em Ambiente Escolar/Domiciliar; sala de Recursos Multifuncionais; Classe Hospitalar, Técnicos do CEEESP.	40h	324
Formação Continuada: Perspectivas e Possibilidades do Trabalho na Sala de Recursos Multifuncional da Rede Estadual de Ensino	Campo Grande	2018	Professores de Sala de Recursos Multifuncional e Técnicos do CEEESP.	40h	63
Noções Básicas do Sistema Braille e Orientação e Mobilidade	Jardim	2018	Professores da Educação Especial	40h	13
Curso Orientação e Mobilidade	Campo Grande, Jardim	2018	Professores da Educação Especial	40h	42
Curso Deficiência Visual - Baixa Visão na Escola I - III	Campo Grande	2018	Professores da Educação Especial	40h	33
Noções Básicas do Sistema Braille	Campo Grande	2018	Professores da Educação Especial	40h	23
Sorobã Avançado	Campo Grande	2018	Professores da Educação Especial	40h	3
Curso de Áudio descrição - IFMS	Campo Grande	2018	Professores da Educação Especial	20 horas	11
Formação de Tradutor Intérprete de Libras e Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada	Campo Grande	2018	Tradutor Intérprete de Libras., Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada	100 horas	100

Fonte: Elaboração da autora com dados do Relatório da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial COPEP (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

Observa-se que a área referente à deficiência visual e formação de tradutores intérpretes de Libras foi a que teve maior número de cursos realizados. O público participante corresponde a professores e profissionais da Educação Especial, comunidade escolar; um dos cursos, na área de deficiência visual, foi destinado à Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho.

Outro dado constatado é que 71,88% dos cursos foram ofertados para os professores da rede estadual do município de Campo Grande. Esse dado mostra que os professores de outros municípios não foram beneficiados pelas formações e, ainda, sendo que a responsabilidade da SED/MS deve ser com todas as escolas da Rede Estadual de Ensino.

Outro dado que chama a atenção é que todos os cursos listados no Quadro 13, foram realizados com recursos do governo estadual, e este recebeu recursos do governo federal somente em 2018, para realizar duas formações continuadas: II Seminário Estadual de Formação Intersetorial dos Grupos Gestores e Técnicos do Programa BPC na escola e a Formação Continuada “Educação Inclusiva no Contexto Escolar: Implicações práticas na Educação da Pessoa com Deficiência Visual” (MATO GROSSO DO SUL, 2019d).

Considera-se, portanto, uma diferença em relação aos recursos recebidos no governo anterior de André Puccinelli (2007-2014), em que grande parte dos cursos de formação continuada aos professores e profissionais da Educação Especial, foi desenvolvida com recursos do Governo Federal do período, Lula da Silva (2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), transferidos aos estados e municípios via o PAR, o que indica a diminuição de repasse de recursos federais pelos governos seguintes, para essa finalidade.

Diante desses dados, compreende-se que Centros e Núcleos oferecem apoio e suporte pedagógico aos professores do ensino co-

num e das salas de recursos multifuncionais, realizando avaliações pedagógicas, encaminhamentos para o AEE, conforme objetivo da estratégia analisada. No entanto, a maioria desses atendimentos ocorreu em Campo Grande. Não foram mantidos e implementados em cada município setores com equipe multidisciplinar, para os atendimentos, ao contrário, o NUESP que atuava em todos os municípios, foi reduzido para 12 (doze) municípios.

Na seção seguinte discutem-se os convênios com instituições privadas-assistenciais para o atendimento educacional e o atendimento educacional especializado do público da Educação Especial.

3.5 Os convênios do setor público com as instituições privadas-assistenciais e a Estratégia 4.21

A estratégia 4.21 da Meta 4 do PEE-MS propõe realizar, a partir do segundo ano de vigência do PEE-MS, parcerias⁷⁹ com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, “conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a).

A mencionada estratégia afirma que as “parcerias” entre o Estado de MS e as instituições privadas-assistenciais devam ser realizadas para oferecer atendimento escolar integral aos estudantes da Educação Especial, por meio de convênios, mesmo com a ampliação da matrícula

⁷⁹ Parceria, de acordo com a Lei 13.204/2015, corresponde ao “conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação” (BRASIL, 2015e).

nas classes comuns do ensino regular e de todos os Centros de atendimento criados e descritos, que já vinham desenvolvendo suas atividades e a organização do sistema de ensino para oferecer esse atendimento, quando o PEE-MS foi aprovado.

Como já discutido a “parceria” entre o Estado e as instituições privadas-assistenciais para a oferta educacional ao público da Educação Especial, historicamente foi se consolidando pela ausência do Estado no atendimento a esse público, porém, em um processo de correlação de forças, pois ao mesmo tempo que o acesso foi ampliado às escolas públicas, a privatização, por meio de transferências de recursos e responsabilidades, a essas instituições, também foi.

Sobre o papel das instituições privadas-assistenciais, a entrevistada menciona que:

Se existem as instituições especializadas é porque ainda tem uma lacuna, é uma necessidade da sociedade. Então você pode ter uma organização mais democrática das ofertas quando você consegue unir um trabalho de governo e sociedade, para oferecer realmente um serviço de acordo com a demanda da população. Porque hoje tem uma briga muito grande assim, é só o governo ou é muito sociedade civil e governo. Eu acho que tem que haver uma partilha. O serviço existe de acordo com a necessidade e não existe como se estivesse confrontando, ou tivesse uma rivalidade com o governo. A Instituição, não pode ser vista como rival, mas sim como parceira, porque é o nosso compromisso com a pessoa com deficiência. Se o nosso compromisso é com a pessoa com deficiência, é muito salutar a gente atuar como parceiro (REPRESENTANTE DA FEAPAE/MS, 2020).

O posicionamento da entrevistada traduz o “tensionamento político entre os grupos que apoiam a inclusão escolar e os que têm a intenção de manter o atendimento pelas instituições sem fins lucrativos”

(SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020, p. 2), que historicamente atuam na Educação Especial (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2011; KASSAR, 1998, 2011).

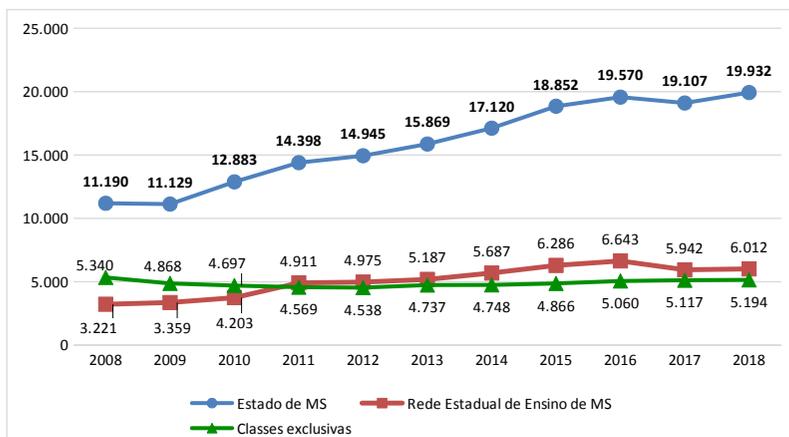
A questão a ser enfatizada é que:

Quando o aluno frequenta tais classes e escolas, apesar de ele estar incluído em uma escola regular, ou seja, reconhecida pelo sistema de ensino, entendemos que ele está em uma escola exclusiva, porque é tirado desse aluno seu direito de frequentar a classe comum, com os apoios necessários para sua permanência e aprendizagem, assim como de ter o atendimento do AEE no contraturno, como preconiza a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) (SOUZA; CASTRO; PRIETO, 2020, p. 3).

A oferta educacional implica o uso de recursos do fundo público. Se, por um lado, movimentos sociais reivindicam a “alocação de recursos públicos voltados ao atendimento educacional especializado (AEE) unicamente em sistemas públicos de ensino” (FRANÇA; PRIETO, 2021, p. 355), por outro, as instituições privadas-assistenciais lutam por continuar a receber recursos para oferecer atendimento educacional. Essa disputa, “demonstra o jogo de interesses entre diferentes classes sociais no processo de elaboração de políticas públicas e particularmente na disputa política pelo fundo público no Estado brasileiro, condição indispensável para que tais políticas se efetivem” (FRANÇA; PRIETO, 2021, p. 355).

O Gráfico 5 apresenta o número de matrículas do público da Educação Especial em classes comuns do ensino regular do Estado de MS, da Rede Estadual de Ensino de MS e em classes exclusivas, no período de 2008 a 2018.

Gráfico 5 – Número de matrículas dos estudantes da Educação Especial, de 4 a 17 anos, no Estado de MS, na Rede Estadual de Ensino de MS e nas classes exclusivas (2008-2018).



Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018)

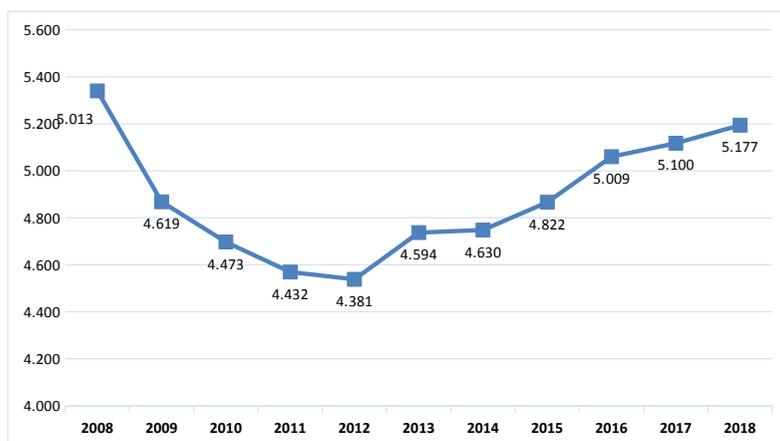
O que se observa no gráfico é que o crescimento das matrículas no Estado de MS foi maior, em relação à diminuição de matrículas em classes exclusivas, sugerindo que os programas e ações podem ter contribuído para o acesso à educação pública, no processo de inclusão escolar. No período de 2008 a 2018, portanto, em 10 anos de oferta da Educação Especial, registra-se um aumento de 78,1%, em todo o Estado; nas escolas estaduais, o crescimento foi de 86,6% matrículas, enquanto nas classes exclusivas, houve redução de 2,73%. Inere-se que, a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, as políticas educacionais em MS proporcionaram o acesso de mais estudantes da Educação Especial nas classes comuns da escola pública.

No entanto, comparando os números de matrículas das classes exclusivas com os da Rede Estadual de Ensino, em 2018, os dados mostram que em 2008, as classes exclusivas atendiam 47,72% dos estudan-

tes, e as escolas da rede estadual, 28,78%, e em 2018 o cenário era de 30,15% dos estudantes nas escolas estaduais e 26,05%, nas classes exclusivas, indicando uma diferença de 4,11 pontos percentuais, ou seja, apenas 818 matrículas.

O Gráfico 6, a seguir, permite visualizar a dinâmica das matrículas nas classes das escolas especiais mantidas pelas instituições privadas-assistenciais no Estado de MS.

Gráfico 6 – Número de matrículas dos estudantes da Educação Especial nas instituições privadas-assistenciais de MS (2008-2018).



Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018)

Percebe-se que de 2008 a 2010 o índice das matrículas nas instituições privadas-assistenciais era 35% maior que nas escolas da Rede Estadual de Ensino (Gráfico 5). Entre 2008 e 2012 aconteceu uma redução de 15% nas classes das instituições privadas-assistenciais e, a partir de 2012, apresenta crescimento médio de 2,10%, por ano, nas matrículas dessas instituições, totalizando 19,1% ao final de 2018.

De um total de 19.932 matrículas em 2018 (Tabela 8), 25,97% estão em escolas especiais, cuja manutenção provoca disputas por recursos financeiros, como os que provêm do FUNDEB, do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Programa Nacional de Alimentação Escolar, entre outros.

Enquanto nacionalmente os índices indicaram a diminuição de matrículas em classes e escolas especiais (Gráfico 3, no Capítulo 1), no Estado de MS, as matrículas nas instituições privadas-assistenciais apresentaram aumento gradativo entre 2012 e 2018, o que não corresponde às políticas de educação inclusiva do Governo Federal, de 2008, descritas no Capítulo 1.

Na tabela a seguir apresentam-se as matrículas por etapa de ensino nas instituições privadas-assistenciais e nas classes especiais, em 2018. Observa-se que na Sinopse a educação básica não é possível visualizar as etapas de ensino das classes nas instituições privadas-assistenciais separadas das classes especiais.

Tabela 12: Número de matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas públicas e privadas, por etapa de ensino, em MS (2018)

Etapas de Ensino			
Educação Infantil		Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos
Total	548	3.502	1.144
5.194			

Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2018a).

Pelos dados apresentados nessa tabela, o maior número de matrículas concentra-se no Ensino Fundamental, representando 67,4%, em seguida, na Educação de Jovens e Adultos, com 22% e, depois, na Educação Infantil, com 10,5%.

A Tabela 13 especifica a faixa etária do número de estudantes apresentados na Tabela 12.

Tabela 13: Número de matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas públicas e privadas, por faixa etária, em MS (2018)

Faixa Etária						
Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 anos ou mais
5.194	1.877	379	873	572	446	1.047

Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2018a)

Os dados assinalam que o maior número de matrículas corresponde aos estudantes de até 14 anos (36,13%); por ordem decrescente dos percentuais, na sequência, estão os de 35 anos ou mais (20,15%), de 18 a 24 anos (16,80%), de 25 a 29 anos (11%), de 30 a 34 anos (8,58%) e, por fim, de 15 a 17 anos (7,29%). Percebe-se que 43,43% das matrículas nas instituições privadas-assistenciais correspondem à idade obrigatória do ensino de 4 a 17 anos, que na Meta 4, prevê a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional desse público, preferencialmente na rede regular de ensino.

Essas matrículas correspondem a estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme discriminados na Tabela 14, a seguir.

Tabela 14: Número de matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas públicas e privadas, por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em MS (2018).

Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas										
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação										
Total	Cegueira	Baixa visão	Surdéz	Deficiência auditiva	Surdocegueira	Deficiência física	Deficiência intelectual	Deficiência múltipla	Autismo	Altas habilidades/superdotação
5.194	16	89	19	68	1	915	4.792	881	338	21

Fonte: Elaboração da autora com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2018a)

Verifica-se que em 2018, o maior número de matriculados tem deficiência intelectual (4.792), seguido da deficiência física (915), que

corresponde ao público cujas deficiências justificaram a abertura das instituições privadas assistenciais⁸⁰, na sequência, deficiência múltipla (881), autismo (338), baixa visão (89), deficiência auditiva (68), surdez (19), altas habilidades ou superdotação (21), cegueira (16) e surdocegueira (um).

O atendimento educacional dos estudantes com altas habilidades ou superdotação e com surdez requer recursos e serviços diferenciados do público que as instituições comumente atendem. Os estudantes com altas habilidades ou superdotação cujo desenvolvimento acadêmico é acima da média, necessitam de complementação curricular. De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica:

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar (BRASIL, 2001b).

Os estudantes com surdez usuários da Libras, devem ter acesso aos serviços de “tradutor intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005a) e, ainda, devido à diferença linguística, devem estar com outros pares surdos, em turmas comuns na escola

⁸⁰ No decorrer do século XX a sociedade civil começou a organizar-se em centros de reabilitação, institutos, associações, entre outros, para oferecer atendimento à pessoa com deficiência mental e física. A exemplo disso, em 1932, fundou-se a Sociedade Pestalozzi e em 1954 foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em São Paulo (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2006).

regular (BRASIL, 2008a). Essa exigência leva a inferir que esses estudantes não recebem atendimento educacional de acordo com as suas necessidades educacionais e que o ambiente das instituições privadas-assistenciais não favorece seu desenvolvimento acadêmico.

Uma forma de “parceria” com instituições privadas-assistenciais é para cedência de professores. Lehmkhul (2018) em sua pesquisa sobre a Federação das APAEs, indicou que desde o início de sua pesquisa (1974), já existia essa prática. No Estado de Santa Catarina a cedência de profissionais acontece desde 1965 por diferentes formas de convênios com o poder público estatal como formas de financiamento governamental, “livrando as APAEs de todos os encargos trabalhistas” (LEHMKHUL, 2018, p. 96).

Em Mato Grosso do Sul, segundo relato da Representante do CEE/MS (2021), a cedência de profissionais para as instituições privadas-assistenciais, já acontecia, referindo-se ao 1º Governo de Wilson Barbosa Martins (1983-1986), em que essa cedência continuou. “Recordo-me de que fomos conversar com o Secretário de Administração do governo, e questionar o porquê de estarem querendo romper com essa prática. Essa ação permaneceu. De lá para cá, esses convênios tiveram continuidade”.

Os embates para a continuidade da cedência desses profissionais estão presentes nos últimos governos, como referido no Capítulo 2, de André Puccinelli (2007-2014) e de Reinaldo Azambuja (2015-2018). O Termo de Cooperação⁸¹ que regulamenta a cedência foi reorganizado,

⁸¹ O Termo de Cooperação é assinado anualmente para regulamentar a cedência do profissional para a Instituição (MATO GROSSO DO SUL, 2019d) e é regulamentado pela Lei 13.204/2015: “acordo de cooperação: instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco que não envolvam a transferência de recursos financeiros” (BRASIL, 2015d).

após mobilização e discussões na Audiência Pública “A Educação Especial em Mato Grosso do Sul”, na Assembleia Legislativa, proposta pelo presidente da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia, Pedro Kemp (PT), iniciada em 28 de outubro de 2015 e, posteriormente, cinco reuniões ocorreram para definir como aconteceria a cedência dos professores efetivos da Rede Estadual de Ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

Sobre esse embate, a Representante da FEAPAE/MS relatou que:

Foram dois anos de luta. Realizaram-se várias audiências públicas na Assembleia Legislativa, e vários embates, uma confusão. Formou-se uma comissão e construímos um documento com várias sugestões sobre as necessidades de um quadro de profissionais da educação para as escolas especiais e CAEEs, que se transformou na proposta que resultou no Termo Aditivo nº. 1/2016 (REPRESENTANTE DA FEAPAE/MS, 2020).

O Termo versa sobre o programa de apoio às instituições privadas especializadas sem fins lucrativos, que oferecem Educação Especial com apoio técnico e financeiro para a prestação de serviços educacionais ao público dessa modalidade, por meio de repasse do FUNDEB e de pessoal. A meta do governo era que em três anos todos os professores do convênio fossem efetivos, não por meio de concurso na área de Educação Especial, mas pelo encaminhamento dos concursados no Estado a essas instituições (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

A Representante da FEAPAE/MS relatou que foram encaminhados professores sem formação para atuarem no serviço: “a Instituição teria que receber e substituir pelo convocado, mesmo que o professor efetivo tivesse formação em Geografia, Matemática, não importa, a questão era ser professor efetivo” (REPRESENTANTE DA FEAPAE/

MS, 2020). Conforme proposto no Termo Aditivo nº 1/2016, a Secretaria deveria criar um banco de dados no qual as instituições acessariam para selecionar o professor, que, por sua vez, deveria ter um perfil que atendesse aos seguintes critérios:

formação e/ou habilitação específica em educação especial; b) formação de nível superior em curso de pedagogia ou formação para o magistério; especialização em educação especial e/ou formação continuada/ curso de extensão nesta área; ou d) formação de nível superior em Licenciatura para exercício da docência e/ou especialização em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, desde que comprove, em quaisquer destas duas hipóteses, no ato da entrevista, experiência mínima de 03 (três) anos de trabalho na educação especial (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

Em decorrência da ação da SED, o número de cargos cedidos foi distribuído de acordo com o número de estudantes atendidos; os contratos dos profissionais da saúde, assistência social, que antes eram realizados com recursos da educação, foram cancelados, conforme declarou a Representante da COPESP/SED:

Na verdade, alguns não eram nem professores. Eles tinham a liberdade de contratar outros profissionais (saúde, assistência social). A SED só paga professor e isso é obrigatório, por conta do Tribunal de Contas. Eu não posso pagar profissional que não seja da área da educação. A Secretária responde por isso.

Os seguintes critérios foram estabelecidos para cedência de cargos: Ensino Fundamental – 1 (um) professor para cada 8 (oito) estudantes; Educação de Jovens e Adultos – EJA Fundamental- 1 (um) professor para cada 10 (dez) estudantes; Educação Profissional – 1 (um) professor para cada 10 (dez) estudantes; Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 1 (um) professor para cada 15 (quinze) estudantes;

Atividades complementares diversificadas - 1 (um) professor para cada 10 (dez) estudantes. Um professor corresponde à jornada de trabalho de 20 h semanais (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

As instituições privadas-assistenciais conveniadas estão localizadas em 57 municípios do Estado, conforme especificação na tabela a seguir.

Tabela 15: Número de professores cedidos para as instituições privadas-assistenciais, em MS (2019).

Instituição	Município	Quantidade
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais	Água Clara, Alcinoópolis, Amambai, Anastácio, Anaurilândia, Angélica, Antônio João, Aparecida do Taboado, Bandeirantes, Bataguassu, Batayporã, Bela Vista, Brasilândia, Caarapó, Camapuã, Campo Grande, Cassilândia, Chapadão do Sul, Coronel Sapucaia, Corumbá, Costa Rica, Coxim, Deodópolis, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Eldorado, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Guia Lopes da Laguna, Iguatemi, Inocência, Itaporã, Ivinhema, Laguna Carapã, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Alvorada do Sul, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul, Paranaíba, Paranhos, Pedro Gomes, Ponta Porã, Rio Negro, Rio Verde do Mato Grosso, São Gabriel do Oeste, Sete Quedas, Sidrolândia, Sonora, Tacuru, Taquarussu e Três Lagoas,	529 professores
Associação Pestalozzi	Aquidauana, Campo Grande, Dourados, Jardim, Ribas do Rio Pardo, Santa Rita do Pardo e Terenos,	141 professores
Associação Campograndense dos Portadores de Deficiência (ACPD); Associação de Educação Especial Marcelo Takahashi; Associação Educacional de Atendimento ao Deficiente Mental (ASEADEM); Associação Assistencial Horizonte, Centro de Desenvolvimento do Potencial Humano Raio de Luz; Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos "Florivaldo Vargas" de Campo Grande/MS (ISMAL) e, Sociedade Educacional Juliano Varela	Campo Grande	147 professores

Fonte: Elaboração da autora com dados do Relatório da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (MATO GROSSO DO SUL, 2019d)

Identifica-se que as APAEs se constituem como a maior rede de escola especial no Estado de MS e no Brasil, como discute Lehmkhul (2018). Segundo a autora, a importância social e política das APAEs, “foi se solidificando até se constituir na maior rede privada de Educação Especial do país, razão pela qual pode ser considerada como a expressão mais qualificada da relação entre o público e privado nesse campo da educação” (LEHMKHUL, 2018, p. 151).

Em 2018 havia 817 professores cedidos para essas instituições, que atendiam 5.194 estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento na Educação Infantil (creche e pré-escola), no Ensino Fundamental, assim como na Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental), em 63 instituições localizadas em 56 municípios de MS (BRASIL, 2018c).

A Representante da COPESP/SED declarou que, em contrapartida à cedência de professores, está previsto no Termo de Cooperação que os atendimentos clínicos⁸² realizados pelas instituições deveriam ser ofertados aos estudantes da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino. Assinala que:

Ela está prevista, mas não são todas as instituições que fazem. Alguns alegam a questão da falta de condições, porque já tem um quantitativo de alunos e não conseguem onerar a sua folha com mais carga horária. É bastante complicado. Com a questão do termo de cooperação, que estabeleceu critérios mais rígidos, essa contrapartida ficou um pouquinho mais difícil. Porque a gente tinha instituição que tinha 40 professores cedidos, que passou a ter 20 (REPRESENTANTE FEAPAE/MS, 2020).

⁸² Algumas Instituições privadas-assistenciais oferecem a seus estudantes atendimentos clínicos de fisioterapia, psicologia, neurologia, fonoaudiologia, assistência social, entre outros.

No que diz respeito aos atendimentos clínicos⁸³ realizados pelas APAEs, a Representante da FEAPAE/MS relata que algumas instituições possuem convênio com os municípios:

para pagamento de profissionais da saúde: fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, ou contam com a colaboração, o profissional divide a carga horária no município com os atendimentos na APAE, depende de cada realidade. Algumas APAEs, como é o caso de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas têm um Centro Especializado de Reabilitação (CER/APAE) (REPRESENTANTE DA FEAPAE/MS, 2020).

O não cumprimento da contrapartida dos atendimentos clínicos oferecidos aos estudantes da Educação Especial, matriculados no ensino regular das escolas públicas, pode diminuir as possibilidades desse atendimento em alguns municípios. O argumento relatado pela Representante da FEAPAE/MS sobre a dificuldade da oferta desses atendimentos diante da redução do quantitativo de professores cedidos, não se justifica, pois os atendimentos clínicos são realizados por profissionais da Saúde, desvinculados da educação desde a reformulação do Termo de Cooperação. Ainda de acordo com a Lei nº 13.204/2015, Art. 73, no caso de a parceria ser feita em desacordo com o plano de trabalho:

⁸³ A APAE de Campo Grande, fundada em 1967, é composta por uma rede de Centros que são subsidiados com recursos públicos e acompanhados pela maçonaria, e disputam recursos públicos em diversas áreas. São eles: Centro de Educação Especial Girassol; Complexo de Atendimento Multidisciplinar de Saúde (CAMS/APAE), Unidade Ambulatorial da APAE, em Convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS), criado em 2003, que se fundiu, em 2012, com o Centro Especializado em Reabilitação Física (CER/APAE), um programa instituído pelo programa Viver sem Limite, do Ministério da Saúde, regulamentado pelas Portarias 1.357 e 1.358, de 02 de dezembro de 2013, e pela Portaria 2.331, de 23 de dezembro de 2016. Oferece reabilitação, realiza diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva. E, por último, o Instituto de Pesquisas, ensino e Diagnóstico – IPED, criado em 1997. Disponível em: <https://apaecg.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 15 nov. de 2021.

a administração pública poderá, garantida a prévia defesa, aplicar à organização da sociedade civil as seguintes sanções: I - suspensão temporária da participação em chamamento público e impedimento de celebrar parceria ou contrato com órgãos e entidades da esfera de governo da administração pública sancionadora, por prazo não superior a dois anos; III - declaração de inidoneidade para participar de chamamento público ou celebrar parceria ou contrato com órgãos e entidades de todas as esferas de governo [...] (BRASIL, 2015d).

Além da cedência de professores, em consulta no site do FUNDEB, identificou-se que em 2018 as instituições privadas-assistenciais, receberam recursos desse Fundo referentes a matrículas de 4.932⁸⁴ estudantes (BRASIL, 2018c), o que corresponde ao valor de R\$ 19.761.537,60, visto que o valor pago por estudante, em 2018, foi de R\$ 4.006,80 (BRASIL, 2018d). A Representante da COPESP/SED (2020) expôs:

Nós somos os fiscais de contratos, então qualquer irregularidade a gente responde junto. Porque a legislação vem em cima do Estado, porque está repassando o profissional, e aí precisa ter acompanhamento de como esse profissional está trabalhando, os resultados e tudo mais e a responsabilidade agora, por conta da lei federal, de tudo isso, é muito maior. Então, a gente tem uma preocupação muito grande em acompanhar essas Instituições.

Considerando-se o relato da Representante da FEAPAE/MS sobre os profissionais sem formação encaminhados para as instituições, cabe uma reflexão referente essa a declaração acima da Representante da COPESP/SED quanto à fiscalização nos contratos, a atuação

⁸⁴ Em pesquisa realizada no site do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, constatou-se uma discrepância entre os dados das matrículas com os dados da Sinopse de Educação Básica do INEP. Ou seja, em 2018, no FUNDEB tem-se 4.932 matrículas (BRASIL, 2018c) e no INEP 5.177 matrículas, conforme (Gráfico 6) (BRASIL, 2018a).

do professor e a preocupação em acompanhar as instituições privadas assistenciais, considerando-se que, o encaminhamento de professores sem formação adequada em substituição aos convocados, representa um retrocesso na educação do público da Educação Especial.

A Secretaria de Estado de Educação de MS mantém convênios com essas instituições, para oferecerem atendimento educacional, com base em legislação específica. Essas instituições que já ofereciam escolarização adequaram suas formas de atendimento e se ajustaram às exigências dos convênios técnico e financeiro. Desse modo, organizaram-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), amparados no Decreto 7.611/2011 e na Deliberação CEE/MS nº 9.367 de 2010. A regulamentação desses CAEEs, até 2018, era de responsabilidade do Conselho Estadual de Educação. Em 7 de junho de 2018 publicou-se a Deliberação CEE/MS nº 11.388, acrescentando o Art. 25-A, que delega competência à SED/MS para credenciar e descredenciar os CAEEs.

No Regimento Interno do CEE/MS, essa competência está prevista no Art. 7º, inciso VI, alínea a) credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de instituição de ensino e no inciso VIII – proceder à reanálise de atos autorizativos de funcionamento (MATO GROSSO DO SUL, 2014e).

O credenciamento sob a responsabilidade da SED e não do CEE/MS implica a ausência da participação da sociedade civil, por meio dos representantes que compõem o CEE/MS, na análise, controle, acompanhamento e fiscalização dos serviços prestados por essas instituições. Dessa forma, o que se evidencia é a delegação de responsabilidade pelo CEE/MS e a centralidade da SED/MS na tomada de decisões.

Em 2012, havia 25 (vinte e cinco) centros conveniados com o Estado, em 22 (vinte e dois) municípios. Já em 2019 eram 31 (trinta e um) centros, em 24 municípios, conforme especificados no Quadro 14,

a seguir, indicando um crescimento de 24% em 7 (sete) anos (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).

Quadro 14 - Instituições privadas-assistenciais regularizadas pelo CEE/MS

Município	Instituição Filantrópica	Deliberação (Renovação de Credenciamento)	Vigência
Anaurilândia	Centro de Atendimento Educacional Especializado Caminho da Esperança	Del. 11.828/2010	2020-2024
Anastácio	Centro de Atendimento e Orientação Especializado “Caminhos do Saber”	Del. 11.890/2020	2020-2024
Aral Moreira	Centro de Atendimento Especial Luz e Vida	Del. 11.894/2020	2020-2024
Aparecida do Taboado	Centro de Atendimento Educacional Especializado de Aparecida do Taboado	Del. 11.321/2018	2018-2022
Aquidauana	Centro de Atendimento Educacional Especializado Marisa Scaff	Del. 11.164/2018	2018-2022
Bandeirantes	Centro de Atendimento Educacional Especializado “Normal é Ser Diferente”	Del. 11.642/2019	2019-2023
Bodoquena	Centro de Atendimento Educacional Especializado de Bodoquena	Del. 11.859/2020	2020-2022
Brasilândia	Centro de Atendimento Educacional Especializado Florescer	Del. 11.873/2020	2020-2024
Campo Grande	Centro de Atendimento Educacional Especializado da Associação de Pais e Amigos do Autista de Campo Grande	Del. 10.945/2017	2017-2021
Campo Grande	Centro de Atendimento Educacional Especializado Horizonte	Del. 11.916/2020	2020-2023
Campo Grande	Centro de Atendimento Educacional Especializado da Associação Pestalozzi	Del. 11.283/2018	2018-2022
Campo Grande	Centro de Atendimento Educacional Especializado Tagarela	Del. 10.905/2017	2017-2021
Campo Grande	Centro de Atendimento Educacional Especializado (CEDEG/APAE)	Del. 11.931/2020	2020-2024
Campo Grande	Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE – ISMAC)	Del. 11.911/2020	2020-2024
Campo Grande	Centro de Atendimento Educacional Especializado Juliano F. Varela	Del. 11.889/2020	2020-2024
Campo Grande	Centro de Atendimento Educacional Especializado O Casulo	Del. 11.871/2020	2020-2024
Deodápolis	Centro de Atendimento Educacional Especializado Deodápolis	Del. 11.879/2020	2020-2024
Dois Irmãos do Buriti	Centro de Atendimento Educacional Especializado “Passo a Passo”	Del. 11.664/2019	2019-2023
Eldorado	Centro de Atendimento Educacional Especializado “Cantinho Feliz”	Del. 11.910/2020	2020-2024
Glória de Dourados	Centro Educacional Pequeno Príncipe	Del. 10.906/2017	2017-2021
Iguatemi	Centro de Atendimento Educacional Especializado “Brilho do Sol”	Del. 10.665/2015	2015-2019
Itaporã	Centro de Atendimento Educacional Especializado Pedra Bonita	Del. 10.844/2016	2016-2020 Prorrogado 2021
Ivinhema	Centro de Atendimento Educacional Especializado da APAE de Ivinhema	Del. 11.821/2020	2020-2024
Laguna Carapã	Centro de Atendimento Educacional Especializado Amor e Vida	Del. 11.320/2018	2018-2022
Mundo Novo	Centro de Atendimento Educacional Especializado Raio de Luz	Del. 11.207/2028	2018-2022

Município	Instituição Filantrópica	Deliberação (Renovação de Credenciamento)	Vigência
Nova Andradina	Centro de Atendimento Educacional Especializado Laurecy Correia Tomazinho	Del. 11.814/2020	2020-2024
Novo Horizonte do Sul	Centro de Atendimento Educacional Especializado de Novo Horizonte do Sul (CAEENHS)	Del. 11.808/2020	2020-2024
Paranaíba	“Unidade Educacional Apaiana para Aprendizagens e Desenvolvimento”	Del. 11.888/2020	2020-2024
Paranhos	Centro de Atendimento Educacional Especializado “Somos Todos Iguais na Diferença”	Del. 11.608/2019	2019-2023
Sidrolândia	Centro de Atendimento Educacional Especializado de Sidrolândia – MS	Del. 11.860/2020	2020-2024
Terenos	Centro de Atendimento Educacional Especializado Raio de Luz	Del. 11.884/2020	2020-2024

Fonte: Elaboração da autora com dados Conselho Estadual de Educação de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2019a)

Esses CAEEs regulamentados e conveniados com o Estado recebem recursos para o atendimento educacional especializado aos estudantes matriculados nas redes estadual e municipal de ensino. Em 2018, as instituições receberam por 782 matrículas. Considerando que o valor pago por matrícula é de R\$ 4.006,80 (BRASIL, 2018d), o recurso repassado pelo FUNDEB totalizou R\$ 3.133.317,60.

A Representante da FEAPAE/MS afirmou sobre o repasse de recursos e acentua que “do AEE, não chega o dinheiro para nós. [...] Nós não temos repasse total, nós não temos garantia de repasse do AEE”. No entanto, a Representante da COPESP/SED, contraria essa afirmação:

[...] eles recebem 70% do valor do recurso do FUNDEB a partir do número de alunos atendidos. Então, nós somos o único Estado do Brasil que além de passar professor que é pago pelo FUNDEB, repassamos também recursos do FUNDEB. Nós somos o único estado brasileiro que tem essa prerrogativa.

Acrescenta que os outros Estados optam ou pela cedência de profissionais ou pelo repasse do recurso financeiro. A Representante da FEAPAE/MS (2020) declarou que:

Para nós, o Censo Escolar é muito complicado em relação à educação especial. Não há campo adequado no Censo Escolar para as etapas da educação básica nas escolas especiais que nem mesmo são citadas com essa denominação. Como também não há campo específico para o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), mas tem para sala de recursos. É complicado ter que descobrir dados das escolas especiais e dos CAEEs pois não são mencionados no Censo Escolar.

Essa informação revela que o modo como as matrículas são indicadas no site do FUNDEB⁸⁵, não apresentando os dados separados, referentes ao AEE das salas de recursos multifuncionais integrado aos CAEEs, não permite o acompanhamento e controle dos recursos destinados às instituições.

Considera-se que há necessidade de transparência, em relação ao investimento, por meio de publicação “em linguagem acessível, instrumentalizando a população em geral para o acompanhamento e a avaliação do uso dos recursos públicos” (OLIVEIRA; SOBRINHO, 2020, p. 13).

Para recebimento de recursos do FUNDEB, os CAEEs devem cumprir os critérios constantes na Deliberação do CEE/MS n° 9367, de 27 de setembro de 2010, quais sejam: o AEE ser realizado no turno inverso ao da escolarização, em espaços adequados, com professores com formação compatível com sua atuação, dentre outros. Dentre as atribuições do professor do AEE constam: elaboração do Plano de AEE; acompanhamento e avaliação da “funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na classe comum, bem como em outros ambientes da escola; orientação aos “professores da classe comum e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade

⁸⁵ <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/consultas>

utilizados pelo educando”; articulação “com os professores da classe comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos educandos nas atividades escolares”, entre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2010b).

Conforme informação da Representante da FEAPAE/MS, o atendimento segue o que determina a Resolução CNE/CEB nº 4/2009: duas vezes por semana, com duração de 1h30min a 2h por dia. Afirma, ainda: “Quando o estudante precisa de atendimentos clínicos, tentamos articular para que aconteçam no mesmo dia do AEE, em horários diferentes, para que família não tenha dispêndio extra. Porque além dela precisar trabalhar, nem todos têm transporte como a APAE de Campo Grande oferece” (REPRESENTANTE DA FEAPAE/MS, 2020).

Outra atribuição do professor a ser especificada é a elaboração e execução do Plano de AEE, com a “definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas e cronograma de atendimento com previsão de início e término” (MATO GROSSO DO SUL, 2010b) e avaliação processual do desempenho do educando. Ao ser questionada sobre a implantação do Plano no CAEE, a entrevistada da FEAPAE/MS respondeu:

Nem todos, implantaram. Eu posso te dizer que as APAE que implantaram o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), o trabalho está sendo muito bem-sucedido, que a gente está lutando na implementação. A APAE de Nova Andradina tem o PEI, muito bem-feito, inclusive informatizado, com aplicativo específico. Fez um projeto com um profissional do Instituto Federal de Educação e informatizaram o PEI. A APAE de Ivinhema também está indo bem, mas nós estamos trabalhando na implementação de todos. Tanto nas escolas especiais como no AEE.

A mesma Representante informou que, em 2017, foi elaborado, pela Federação Nacional das APAEs, um documento com orientações para a implantação do plano de AEE ou PEI: “é um documento norteador está no *link* APAE Brasil, que já propõe a implantação do PEI para as unidades educacionais das APAES. Ali você identifica as orientações às escolas especiais e aos CAEEs da Rede APAE”. No entanto, em nove anos de funcionamento, a maioria dos CAEEs que foi autorizado a funcionar desde 2012, conforme indicado no Quadro 14, ainda não instituiu o Plano de AEE, o que leva a refletir sobre a qualidade do AEE ofertado e como acontece o acompanhamento da SED/MS a esses atendimentos. De acordo com o Art 13, da Deliberação do CEE/MS nº 9367 /2010, é de responsabilidade da Inspeção Escolar do Órgão competente a elaboração de relatório que mostre a:

[...] VI – compatibilização do Projeto Pedagógico com o Regimento Interno no que se refere, dentre outros, à organização do AEE e **sua interlocução com o ensino comum**, ao processo avaliativo, ao registro de encaminhamento, **acompanhamento e controle da execução do Plano de AEE** e ao arquivamento da documentação correspondente (MATO GROSSO DO SUL, 2010b, grifos meus).

Outro critério previsto na Deliberação, é a articulação e o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor regente da escola regular. Trata-se de um dos critérios para que o atendimento tenha resultado, pois é a partir do relato dos professores e da avaliação pedagógica que se identificarão as necessidades do estudante.

No documento da FENAPAE, essa articulação é indicada como “fundamental à estruturação e reflexão sobre o fazer pedagógico. Somente desta forma, possibilidades de organização e estratégias para os alunos com deficiência serão vislumbradas com vistas a sua aprendizagem e desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2017, p. 72).

Segundo a Representante da FEAPAE/MS, as instituições são orientadas para que essa articulação aconteça, ao menos, a cada quinze dias, para que se tenha um *feedback*. No entanto, uma das dificuldades encontradas nessa articulação refere-se à queixa do professor da classe comum, cuja argumentação é de que o professor do CAEE:

Está interferindo, porque ele quer atrapalhar, ele quer saber mais, ele quer mandar a metodologia. [...] Eu tive que ir à escola comum para explicar para a diretora que nós não estávamos lá para fiscalizar. Então, ainda existe essa dificuldade de ter o diálogo e a participação nesse serviço. [...]. Nós precisamos conquistar a escola comum. Porque, de longa data, nós ficávamos cada um para um lado (REPRESENTANTE DA FEAPAE/MS, 2020).

Para a Representante da COPESP/SED, “a articulação entre os professores também se constitui como um desafio do AEE, pois essa deve acontecer por meio do técnico do NUESP ou pela coordenação da escola”. De acordo com a entrevistada, “A visão educacional da escola especial é muito diferente da visão educacional da escola comum. Não é uma questão de erro, é uma questão de um lugar que se fala. Então eles têm uma perspectiva diferenciada. [...], mas nós não temos muitos alunos atendidos nos CAEES das instituições” (REPRESENTANTE DA COPESP/SED, 2020).

As respostas indicam o tensionamento entre o professor da classe comum e o da instituição de Educação Especial, e mostram, utilizando as palavras de Mendes (2019, p. 15), que se a articulação entre professor regente e professor das salas de recursos multifuncionais localizados na mesma escola já é difícil, “tal desafio será potencialmente muito maior se o serviço for ofertado em outra instituição, com missões, filosofias e administração completamente distintas, acarretando um processo de escolarização entre escola comum e escola especial completamente divorciados”.

Vale recordar que a Resolução CNE/CEB nº 04/2004, assinala, no Art. 9º, que a “A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, [...]”. No Art. 13, inciso VIII, essa Resolução preconiza, como atribuição do professor do AEE: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009).

No entanto, a intermediação desse contato por outros profissionais que atuam nos Centros e NUESP, pode comprometer essa articulação e não produzir os resultados esperados quanto ao desenvolvimento acadêmico do estudante.

Nos discursos apontados, percebe-se a continuidade da disputa, tanto em relação ao local do atendimento educacional quanto em relação a quem desenvolve o melhor trabalho; o professor do ensino comum entra nessa disputa, pois, sem a definição do papel de cada um, acaba sem apoio e orientação.

Outro ponto a ser destacado sobre a distribuição de recursos públicos para instituições privadas-assistenciais, além da cedência de professores e dos recursos do FUNDEB para a oferta educativa e o atendimento educacional especializado, conforme o *site* do FNDE, as instituições se beneficiam de recursos financeiros do PDDE, destinados “a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da auto-gestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica” (BRASIL, 2017). Em 2018, foram disponibilizados R\$ 260.280,00 (duzentos e sessenta mil, duzentos e oitenta reais) para 39 (trinta e nove) instituições privadas-assistenciais, em 36 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul (BRASIL, 2019c).

Também em consulta ao FNDE, identificou-se que são disponibilizados recursos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Em 2018, no Estado de MS, foram beneficiadas 83 (oitenta e três) instituições e centros de AEE de 62 (sessenta e dois) municípios, referentes a 5.847 (cinco mil, oitocentos e quarenta e sete) matrículas (BRASIL, 2019d), distribuídos conforme tabela a seguir.

Tabela 16 – Número de matrículas, nas instituições privadas-assistenciais do Estado de MS, que recebem recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (2018)

	Creche	Pré-escola	Ensino fundamental	Educação de Jovens e Adultos	Atendimento educacional especializado
Matrícula	306	242	3.502	1.144	653
Valor	R\$ 1,07	R\$ 0,53	R\$ 0,36	R\$ 0,32	R\$ 0,53
Total (200 dias letivos)	R\$ 65.484	R\$ 25.652	R\$ 252.144	R\$ 73.216	R\$ 69.218

Fonte: Elaboração da autora com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2019d)

Esses valores referentes aos recursos federais para alimentação escolar, transferidos em 2018 para as instituições privadas-assistenciais, correspondem às matrículas na creche, pré-escola, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e no AEE, totalizando R\$ 485.714,00 (quatrocentos e oitenta e cinco mil, setecentos e quatorze reais).

Diante do exposto, infere-se que as instituições privadas-assistenciais se transformaram em prestadoras de serviços, ao criarem uma rede de atendimento que recebe recursos da área da saúde, da assistência social e da educação, indicando, e conforme consideram Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 45), “A presença marcante da iniciativa privada não implica, necessariamente, independência do setor público. Contrariamente, as entidades privadas subsistem, em grande medida, de recursos provenientes do setor público”.

De acordo com Ferreira (2009, p. 55):

[...] na história da educação brasileira, a educação de alunos com deficiência sempre foi pouco priorizada ou assumida pelo Estado, o que permitiu às organizações filantrópico-assistenciais assumirem papel central na política e na gestão da área e no atendimento educacional para essas pessoas.

Nesse sentido, a oferta educacional do público da Educação Especial, historicamente, é permeada por disputas entre o público e o privado. Embora tenham sido identificados programas, projetos, recursos e serviços desenvolvidos pelo Estado de MS que contribuíram para o aumento do número de matrículas nas classes comuns do ensino regular da Rede Estadual de Ensino e para a materialização das estratégias da Meta 4 do PEE-MS, ressalta-se o caráter privatista, considerando-se que as instituições privadas-assistenciais, presença marcante no Estado de MS, caracterizadas como integrantes da sociedade civil, no âmbito do “público não-estatal”, nos anos de 2014 a 2018, continuam recebendo, por meio de convênios para cedência de profissionais, repasse de recursos do FUNDEB, entre outros, continuamente recursos públicos. Compreende-se que há contínua transferência de responsabilidade, na execução do atendimento educacional nessa modalidade de ensino, para organizações do Terceiro Setor, conforme preconiza a terceira via, discutida no capítulo 1, preponderando a lógica de gestão do público, que tem como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Assim, a pesquisa mostrou prevalência, nos últimos governos (André Puccinelli (2007-2014) e Reinaldo Azambuja (2015-2018)), da gestão gerencial com foco nos resultados, por meio de convênios para cedência de profissionais, repasse de recursos do FUNDEB para atendimento educacional especializado, merenda escolar, entre outros, às instituições privadas-assistenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir os embates das diferentes forças sociais na elaboração das políticas de Educação Especial no Brasil, verificou-se que a omissão do Estado no atendimento educacional das pessoas com deficiência fez com que, historicamente, as instituições privadas-assistenciais assumissem essa responsabilidade.

Na década de 1980, ao mesmo tempo que grupos sociais lutavam pelos direitos dessas pessoas à educação pública e gratuita, como dever do Estado, expandiram-se as instituições privadas em todo Brasil, subvencionadas com recursos públicos, demonstrando sua força política.

Com a reforma do Estado, expressa no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE), em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, mesmo com a disseminação mundial da ideia de inclusão escolar, propagada pela Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, a privatização da educação relacionada à redução do papel do Estado na execução das políticas sociais, e a transferência dessa função para o terceiro setor, isto é para o público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006).

Os embates pelo financiamento público às instituições sem fins lucrativos foram verificados durante as discussões no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, sendo que grande parte dos estudantes da Educação Especial, nesse período, encontrava-se matriculada nas instituições privadas-assistenciais.

Verificou-se que o Plano Nacional de Educação 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a Resolução CNE/CEB nº 02 que insti-

tuiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), intensificaram as discussões sobre a inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial, nas escolas públicas.

Considera-se que inclusão escolar representa conquista de direitos, autonomia, emancipação, participação social e, enquanto proposição política inclui todos os estudantes em classes comuns das escolas públicas e implica o acesso ao conhecimento socialmente construído, substituindo os mecanismos de seleção e discriminação por acessibilidade e respeito às diferenças, isto é, inclusão escolar para além da igualdade de oportunidades.

Foi a partir do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em 2003, que a educação na perspectiva inclusiva ganha espaço, com proposta para transformar o sistema educacional em sistema educacional inclusivo

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008a), o cenário das matrículas do público da Educação Especial se altera, com o crescimento gradativo nas classes comuns das redes públicas de ensino e a diminuição nas instituições privadas-assistenciais e classes especiais do ensino regular. Porém, não desconsidera a atuação dessas instituições, financiando seus atendimentos e mantendo-as “como prestadoras de serviço na Educação Especial” (BOROWSKY, 2016, p. 163).

A partir da Política, foram criadas normativas e implantados programas voltados à Educação Especial com a presença da sociedade civil nas discussões de políticas educacionais, especialmente no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

O PNE (2014-2024), aprovado pela Lei 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), foi proposto como uma política pública de Estado e refletiu às

discussões e proposições para promover mudanças sociais e melhoria na educação em um espaço inclusivo e acessível a todos. Na elaboração da Meta 4, Educação Especial do PNE (2014-2024), constatarem-se disputas e embates com influência de movimentos sociais organizados, por um lado, que defendiam a inclusão escolar e, por outro, a força política dos representantes das instituições privadas-assistenciais que lutavam pela garantia do financiamento das escolas especiais.

O Estado de Mato Grosso do Sul, aprovou seu Plano de Educação pela Lei n. 4.621, em 22 de dezembro de 2014, sem vetos. De acordo com o texto do Plano, o processo de elaboração do PEE-MS aconteceu de forma democrática com a participação da sociedade civil e política, alinhada ao PNE (2014-2024). Na elaboração da Meta 4 a concepção de inclusão escolar adotada, é a mesma do PNE (2014-2024), e, não desconsiderou as instituições privadas sem fins lucrativos como complementar a sua atuação. Os embates na elaboração da meta 4 foram referentes ao financiamento dessas instituições, tanto para o atendimento educacional como para o atendimento educacional especializado.

A pesquisa mostrou a força política das instituições privadas-assistenciais na elaboração do PEE-MS (2014-2024), que resultou na redação da Meta 4 e de suas estratégias, a qual possibilitou a continuidade da parceria público privada, por meio de convênios, para oferta do atendimento educacional e do atendimento educacional especializado, financiados com recursos públicos.

Verificou-se que na gestão de André Puccinelli (2007-2014), em que foi elaborado o Plano Estadual de Educação de MS (2014-2024), a assistência técnica e financeira do governo federal, na execução de programas (PAR, PDDE, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, entre outros), possibilitou a ampliação das matrículas do público da Educação Especial nas escolas estaduais e do atendimento educacional especializado em salas de recur-

tos multifuncionais, a realização de formação continuada para professores da Educação Especial, adequações arquitetônicas nas escolas, entre outras.

Ao final desse governo, o número de matrículas do público da Educação Especial nas escolas de ensino regular, apresentou um acréscimo de 166,28% entre 2008 e 2014, assim como serviços, recursos e atendimento educacional especializado foram oferecidos nos municípios do Estado como: tradutor intérprete de Libras, professor de apoio, sala de recursos multifuncionais, e atendimentos nos: Núcleo de Educação Especial Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NA-AH/S), Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV), Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e do Atendimento as Pessoas com Surdez (CAS), Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), cursos de Libras, entre outros.

Embora o Estado tenha implantado políticas para garantir o direito à inclusão escolar ao público da Educação Especial, essas políticas se mostraram contraditórias, na medida em que se ampliou em 26.8% o convênio para cedência de professores e a oferta educativa e o atendimento educacional especializado são transferidos às instituições privadas-assistenciais, subsidiadas com verbas públicas, como é o caso do FUNDEB.

Com relação à materialização da Meta 4, os relatórios de monitoramento e avaliação, no período de 2014 a 2018, mostraram, no Brasil, a ampliação significativa das matrículas do público da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e redução nas classes exclusivas; o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais também foi ampliado, no entanto, apenas 49% desse público recebe o atendimento e desses 55% é oferecido em centros de atendimento educacional especializado vinculados às instituições privadas-assisten-

ciais financiadas pelo FUNDEB, e que 87.158 estudantes da Educação Especial estão fora da escola (BRASIL, 2021a), indicando que a universalização do acesso à educação básica e ao AEE destes estudantes pode estar longe de ser cumprida.

No Estado de MS, no mesmo período, não foi possível realizar análise mais detalhada da materialização dessa Meta 4 para as políticas tanto estaduais como municipais tendo em vista a dificuldade para encontrar os dados e devido à falta dos últimos relatórios, ainda que se tivesse instituída uma Comissão de Monitoramento e Avaliação do PEE-MS com representantes de diversos segmentos da sociedade política e da sociedade civil. A SED/MS apesar de contar com uma equipe técnica indicada para essa finalidade, não apresentou dados sistematizados e públicos, o que ficou evidente nos relatos dos entrevistados.

A Comissão elaborou o 1º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação: Sistematização das Metas e Estratégias, em 2017, (MATO GROSSO DO SUL, 2017) e o Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - Ciclo: 2015-2016, publicado em 2018 (MATO GROSSO DO SUL, 2018). Nos Relatórios não constam dados retirados diretamente das fontes do Estado de MS, inferindo-se que, provavelmente, não há um banco de dados organizado e que, também, pudesse ser disponibilizado para a pesquisa.

Observa-se a descontinuidade da participação da Comissão no monitoramento e avaliação do PEE-MS e a centralidade na condução do processo, pela Secretaria de Estado de Educação de MS.

No que se refere à universalização do acesso do público da Educação Especial à educação básica identificou-se que no recorte temporal da pesquisa houve a ampliação de 16,42% matrículas no Estado e 5,71% na Rede Estadual de Ensino de MS. No entanto, dados coletados em 2021,

indicaram que 2.410 pessoas da Educação Especial de 4 a 17 anos, estão fora da escola.

Um dado que merece destaque diz respeito às matrículas nas instituições privadas assistenciais de MS que até 2013 apresentavam **decréscimo**, no período entre 2014 e 2018 tiveram ampliação de 39,88%, como exposto no Gráfico 6, com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2018).

O AEE também é oferecido majoritariamente na Rede Estadual de Ensino de MS, em 200 (duzentas) salas de recursos multifuncionais, em 5 (cinco) Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos localizados em Campo Grande-MS, vinculados à SED/MS e em 33 (trinta e três) Centros de Atendimento Educacional Especializado privados conveniados com o Governo de MS distribuídos em 27 (vinte e sete) municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2019a), regulamentados por legislação estadual.

Considera-se que, mesmo com críticas sobre o modelo único em que o atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais, foi organizado e passou “a constituir o lócus privilegiado do atendimento educacional especializado” (GARCIA, 2016, p. 12). Portanto a disseminação dessas salas nas escolas públicas, representa uma conquista da luta dos movimentos pela inclusão escolar.

Quanto à implantação, em cada município, de setores com equipe multidisciplinar para apoiar os professores do ensino regular e do AEE verificou-se que a estratégia não foi cumprida, no período, pela Secretaria de Estado de Educação de MS, visto que os centros (CEADA, CEAME/TEA, CEESPI e CEAM/AHS), que têm essa função localizam-se na capital e o único núcleo (Núcleo de Educação Especial) que havia em todos os municípios foi reduzido a 12 (doze) municípios. A redução dos Núcleos, pode comprometer a execução de suas funções e contraria o que essa estratégia propõe.

A estratégia referente à implantação de convênios com as instituições privadas-assistenciais para o atendimento educacional do público da Educação Especial, é a única que está sendo cumprida integralmente, pois verificou-se convênio para a cedência de professores, recebimento de recursos do FUNDEB para o atendimento educacional especializado, do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Programa Nacional de Alimentação Escolar, entre outros.

Embora tenham sido identificados programas, projetos, recursos e serviços desenvolvidos pelo governo, e o aumento das matrículas em classes comuns do ensino regular no Estado de MS, que contribuíram para a materialização das estratégias da Meta 4 do PEE/MS, não foram identificados os resultados desse movimento por falta de instrumentos que organizem os dados destas ações. Ressalta-se também, o caráter privatista da oferta educativa, pois as instituições privadas-assistenciais, caracterizadas como integrantes da sociedade civil, no âmbito do “público não-estatal”, tiveram presença marcante no Estado de MS, no período investigado, e continuam recebendo repasse de recursos financeiros do FUNDEB e profissionais cedidos por meio de convênios, entre outros. Compreende-se que há contínua transferência de responsabilidade, na execução do atendimento educacional nessa modalidade de ensino para organizações do terceiro setor, conforme preconiza a terceira via.

Foi possível observar no governo de André Puccinelli 2007-2014 e de Reinaldo Azambuja 2015-2018), elementos da gestão gerencial que orientam as políticas educacionais, como na premiação de estudantes, na redução de profissionais que atuam nos serviços da Educação Especial, que pode comprometer a qualidade do atendimento e a garantia do direito à educação aos estudantes, e nos salários dos professores contratados, no encerramento de atendimentos sem justificativa ou avaliação, na descontinuidade das políticas ou ainda, no incentivo à privatização da educação ao financiar as instituições privadas-assistenciais, que disputam recursos públicos.

Salienta-se que a questão não é desvalorizar o trabalho dessas instituições que historicamente atuam na Educação Especial (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2011; KASSAR, 1998, 2011), mas reforçar a responsabilidade do Estado em materializar a inclusão escolar e garantir o direito à educação a todos nas salas comuns da escola regular,

Contastou-se que, o PEE-MS no período de 2015 a 2018, não foi considerado, o epicentro das políticas de educação do governo, e em quatro anos após sua implantação, os dados apresentados no único Relatório de Monitoramento e Avaliação disponibilizado, até o momento, as entrevistas, assim como a ausência de relatórios dos outros ciclos, sem explicação por parte da Comissão, indicam a impossibilidade do cumprimento da Meta 4 até o final da vigência do Plano.

Para finalizar, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) 2014-2024, instrumento constitutivo da política educacional, induziu à privatização da Educação Especial, por meio de convênios com instituições privadas-assistenciais, para a oferta da educação básica e do atendimento educacional especializado. O governo do Estado de MS, apesar de desenvolver ações para a inclusão escolar de estudantes da Educação Especial, em classes comuns, nas escolas estaduais, manteve esses convênios, com repasse de recursos públicos financeiros e cedência de professores a essas instituições, o que não corresponde à perspectiva inclusiva, tendo como base o conceito de inclusão escolar de que os estudantes da Educação Especial devem ter acesso às classes comuns da escola de ensino regular, local da escolarização de todos, e ao conhecimento socialmente produzido.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. especial. 2014.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ADRIÃO Theresa; DOMICIANO Cássia Alessandra. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Revista Fineduca**. Porto Alegre, v. 8. n. 3, 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>. Acesso em 23 nov. 2021.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento. A questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2014. Disponível em file:///C:/Users/Vera/Downloads/441-1503-1-PB%20(1).pdf. Acesso: em 23 abr. 2018.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação E Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BEYER, Hugo Otto. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.9, n.2, p.163-180, jul./dez. 2003.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RGAER

BIGARELLA, Nádía. Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o movimento da municipalização do ensino na década de 1980. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 18, p. 77-95, jul./dez. 2004.

BIGARELLA, Nádía. O gerenciamento na Educação para o Sucesso: uma política do governo, do Estado de Mato Grosso do Sul (2007-2014). **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 533-550, nov. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2404/2078>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BITTAR Marisa, Sonho e Realidade: Vinte e um Anos da Divisão de Mato Grosso. **Multitemas** – Periódico das comunidades departamentais da UCDB, Campo Grande, n. 15, p. 93-124, out.1999.

BOROWSKY, Fabíola. **Contradições das Políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na Perspectiva da Inclusão**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016

BRASIL, **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Comissão Nacional. Relatório de atividades. 1981. Brasília, DF. 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.1988.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Brasília, DF. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%BA-blico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1 Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF. 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial: livro 1. Brasília, DF. 1994.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE/Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. [online]. Brasília, DF. 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. [online]. Brasília, DF. 1999. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2001d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2001c.

BRASIL. **Mensagem nº 9, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília, DF. 2001d. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. [online]. Brasília, DF. 2003a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007**: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília, DF. 2003b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Acesso em: 3 fev. 2021

BRASIL, **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, DF . 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. [online]. Brasília, DF. 2005b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. [online]. Brasília, DF. 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2008-2011**: Projeto de lei/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília, DF. 2007b. Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-anteriores/ppa-2008-2011/081015_ppa_2008_mespres.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF. 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. [online]. Brasília, DF. 2008c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 out., Seção 1, p. 17. Brasília, DF. 2009a.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 03 fev. 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 12 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 mai. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.593 de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Brasília, DF. 2012a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF. 2012b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012c.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Assuntos Econômicos. **Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 103**. Brasília, DF, 2012d. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:camara.deputados:projeto.lei:pl:2010-12-20;8035>. Acesso em 01 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador Programa Escola Acessível**. Brasília, DF. 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir** - Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF. 2013c. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2017/07/Documento-Orientador-do-Programa-Incluir-PDF2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013.** Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF. 2013d.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** [online]. Brasília, DF. 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF. 2014c. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 12 mai. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria Interministerial no 15, de 25 de novembro de 2014.** Brasília, DF. 2014d. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos 2000-2015.** Junho 2014. Brasília, 2014e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014.** Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2015a. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 mai. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF. 2015c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subdiario-2015&Itemid=30192. Acesso em 29 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.204 de 14 de dezembro de 2015.** Brasília, DF. 2015d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm. Acesso em: 1 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016.** Brasília, DF. 2016a. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Programa BPC na Escola:** Acompanhamento dos Beneficiários. Brasília, DF. 2016b. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/BPCnaEscola_1011.pdf Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016.** – Brasília, DF. 2016c.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda constitucional nº. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Brasília, DF. 2016d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** [online]. Brasília, DF. 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 abr. 2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** – Brasília, DF. 2018b.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Matrículas da educação básica consideradas no FUNDEB.** [online] Brasília, DF. 2018c. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/consultas>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Instituições conveniadas e alunos considerados na distribuição de recursos do Fundeb.** [online] Brasília, DF. 2018d. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/component/k2/itemlist/category/293?Itemid=1300>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.650, de 11 de abril de 2018.** Brasília, DF. 2018e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13650.htm. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional de Mato Grosso do Sul.** Brasília, DF. 2019a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama> Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** [online]. Brasília, DF. 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 9 abr. 2021

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Matrículas da educação básica consideradas no FUNDEB**. [online] Brasília, DF. 2019c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/consultas>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação **Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília, DF. 2019d. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnaeweb/publico/relatorioDelegacaoEstadual.do> Acesso em 1 jun. 2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, DF. 2020a.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020b **Diário Oficial da União**. Publicado em: 25/12/2020 | Edição: 246-C | Seção: 1. Brasília, DF.2020b.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Financiamento. Fundeb. **Dados Estatísticos. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundeb**, 2018. Brasília, DF. 2020c. Disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Mapas Estratégicos para Políticas de Cidadania. **Sistema de Consulta, Seleção e Extração de Informações do CadÚnico (CECAD)**. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: https://cecad.cidadania.gov.br/tab_cad.php. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. [online]. Brasília, DF. 2021b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 nov.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP. Junqueira&Marin ; Brasília, DF. 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: Educ. 2011.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade [online]**. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-06182012000400012>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CATANANTE, Bartolina Ramalho, **A Política educacional de Mato Grosso do Sul (1999-2002): Os mecanismos de participação**. Tese doutorado 2008. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

CHAGAS, Wagner Cordeiro. Traços de Personalismo nas Propagandas Oficiais dos Governos de Mato Grosso do Sul. **Anais 2018: XIV Encontro de História da ANPUH/MS - "História: o que é, quanto vale, para que serve?"**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS. 2018. Disponível em: http://www.encontro2018.ms.anpuh.org/resources/anais/9/1540989150_ARQUIVO_ArtigoAnpuhMSWagner.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

CONDE, Evelyn Iris Leite Morales. **Movimentos do Conselho Municipal de Educação no Processo de Materialização da Meta 19 do Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS (2014-2018)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2021.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: Análise dos Indicadores**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

COSTA, Fernanda Doz. Pobreza e direitos humanos: da mera retórica às obrigações jurídicas - um estudo crítico sobre diferentes modelos conceituais. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos [online]**. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452008000200006>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. Cortez. São Paulo, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação: Duas Formulações. **Cad. Pesq.** n. 104 p. 162-180. Jul. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesquisa.** no.116 São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010 Acesso em: 1 mai. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Fora de Série na Escola**. Armazém do Ipê (Autores Associados). Campinas, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar no Brasil**: o público e o privado. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100009>. Acesso em 5 mai. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 5 mai. 2021.

DELEVATI, Aline de Castro. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018)**: Desafios para a Constituição de Sistemas Educacionais Inclusivos no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade [online]**. 2007, v. 28, n. 100 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acesso em 1 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade [online]**. 2010, v. 31, n. 112 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia. ANPAE. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JUNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação: Breves Contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n. 2, p. 449 - 461 mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67198> acesso em: 15 out. 2019

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade a Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2018.

DUTRA, Perpétua Aparecida Albuquerque. **As Políticas de Educação Especial Implantadas na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2003)** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2005.

NSFERREIRA, Júlio Romero. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: FÁVERO Osmar; FERREIRA Windydz; IRELAND Timothy BARREIROS Débora (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília : UNESCO, 2009.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1068> . Acesso em: 23 abr. 2021.

FONSECA Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004. Acesso em: 25 mai. 2021.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES** [online]. 2009, v. 29, n. 78 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>. Acesso em: 31 Ago. 2021.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** v. 37, n. 1, p. 351 - 372, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view-File/106449/61622>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 83-130, abril 2003.

GABRILLI, Mara. **Guia da Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília, DF. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Interações voltadas a cidadania e a filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam sequelas motoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 1998.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JÉ-SUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Reflexões sobre “inclusão” nas políticas educacionais contemporâneas**. 2014. Disponível em: <http://sintrasem.org.br/sites/default/files/att00073.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Determinantes Econômicos e Políticos. **Comunicações Piracicaba** v. 23 n. 3 Número Especial p. 7-26 2016. Florianópolis. Santa Catarina. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/doutorado/2018/pesquisas%20meta%204/Rosalba.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis 2017. Disponível em: http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf . Acesso em 15 jan. 2019.

GIL, Juca et al. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. **Jornal de políticas educacionais**, v. 4, n. 7, 2010.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. pp. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista em Educação**. Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm>. Acesso em: 08 de mar. de 2019.

GOVERNO **destaca fortalecimento da política de valorização do funcionalismo público**. Campo Grande-MS. 26 out. 2016. Disponível em: <http://www.sad.ms.gov.br/governo-destaca-fortalecimento-da-politica-de-valorizacao-do-funcionalismo-publico/> Acesso em: 5 mar. 2021.

GOVERNO **anuncia fechamento de centro de cursos gratuitos de línguas e Libras**. Campo Grande-MS. 12 set. 2017. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/governo-anuncia-fechamento-de-centro-de-cursos-gratuitos-de-linguas-e-libras>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2005

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **Dispositivos normalizadores da Educação Inclusiva: os enunciados dos Conselhos de Educação**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2012.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo; CESCO, Eliza Emília. História da Educação Especial de Mato Grosso Do Sul: trajetórias normativas para o sistema estadual de ensino. **Anais Eletrônicos do IV EHECO**. Campo Grande-MS, 2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/108819307-Historia-da-educacao-especial-de-mato-grosso-do-sul-trajetorias-normativas-para-o-sistema-estadual-de-ensino.html> Acesso em: 12 nov. 2020.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p.137-160, abr./jun. Brasília, DF. 2005. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/28/arquivos/4054_JANUZZI_P_Construcao_I ndicadores_Sociais.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas**. CEDEPS. 2009. Disponível em <http://flacso.org.br/?publication=indicadores-sociais-na-formulacao-e-avaliacao-de-politicas-publicas>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Cad. CEDES** vol.19 n.46 Campinas Set. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003. Acesso em: 12 jun. 2020

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Participação dos alunos com deficiências na história da educação brasileira. **Ponto de Vista (UFSC)**, v. 2, n.2, p. 4-8, Florianópolis, SC, 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. Curitiba, 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em:

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: **Seminário Nacional de Pesquisa Em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida, ES, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.24, Edição Especial, p.51-68. Marília, SP, 2018.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF, 2010.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **As relações público-privado na educação especial**: tendências atuais no Brasil. Revista Teias, v. 17, p. 40-55. Rio de Janeiro, RJ, 2016.

LEHMKHUL, Márcia de Souza. **A Reconfiguração da Federação Nacional das APAEs no Estabelecimento da Relação entre Público e Privado nas Políticas de Educação Especial (1974-2016)**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

LEMOS, Cátia de. **A Implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) em 18 Planos Municipais de Educação no Estado Amazonas**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019.

LIMA, Simone Estigarribia. **O papel do fórum estadual de educação no planejamento educacional sul-mato-grossense**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. Mato Grosso do Sul, 2018.

LIMA, Simone Estigarribia; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O Protagonismo Do Fórum Estadual De Educação Na Elaboração Do Plano Estadual De Educação De Mato Grosso Do Sul. **Revista Exitus**. Santarém/PA, Vol. 10, 2020.

LIMA, Roger Pena. Análise da formulação e da implementação da meta 4 do Plano Nacional de Educação: tensões entre a inclusão total e a inclusão preferencial. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 35. Agosto de 2020.

MACIEL Carina Elisabeth; ANACHE Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.

MARIANO Rosângela da Costa Pereira; GRANEMANN Jussara Linhares Elementos Históricos da Reestruturação do Ceada. In: **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**/ Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga (Orgs.). Campo Grande, MS, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto -Lei n. 117 de 30 de julho de 1979**. Extingue o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, dispõe sobre os Sistema Estaduais de Saúde, Ensino e Desenvolvimento Social. Campo Grande, MS, 1979. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO148_02_08_1979. Acesso em: 22 fev. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 6.064, de 19 de agosto de 1991**. Criam-se as Unidades Interdisciplinares de Apoio Pedagógico. Campo Grande, MS, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual nº 9.167, de 18 de maio de 1995**. Cria o Programa Estadual de Educação Especial. Campo Grande, MS, 1995.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 4.827** de 02 de outubro de 1997. Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentem necessidades especiais. Campo Grande, MS, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 9.404 de 11 de março de 1999. Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – Unidades de Inclusão nos Municípios que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de MS nº 4.976** de 12 de março de 1999. Campo Grande, MS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 11.027 de 17 de dezembro de 2002. Cria o Núcleo de Educação Inclusiva, com sede no Município de Campo Grande, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de MS nº 5901** de 18 de dezembro de 2002. Campo Grande, MS, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande - MS, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº. 7.828** de 30 de maio de 2005. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande, MS, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 3181, de 21 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. **Diário Oficial de MS nº 6.676** de 22 de fevereiro de 2006. Campo Grande, MS, 2006a.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução nº 2.048. Dispõe sobre o funcionamento dos núcleos de educação especial. **Diário Oficial de MS, nº 6.855** de 27 de novembro de 2006. Campo Grande, MS, 2006b.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 3.484. de 21 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011. **Diário Oficial de MS, nº 7.120** de 27 de dezembro de 2007. Campo Grande, MS, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Anual da Coordenadoria de Educação Especial**. Campo Grande, MS, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.737 de 3 de abril de 2009**. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios. Campo Grande, MS, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 3.966, de 23 de setembro de 2010**. Institui o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2010a.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 9367, de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2010b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, e dá outras providências. **Diário Oficial de MS, nº 8.099** de 29 de dezembro de 2011. Campo Grande, MS, 2011a.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 13.281, de 20 de outubro de 2011. Aprova a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação. **Diário Oficial nº 8.055**, de 21 de outubro de 2011. Campo Grande, MS, 2011b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.506, de 28 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESP's, e dá outras providências. **Diário Oficial de MS, nº 8.099** de 29 de dezembro de 2011. Campo Grande, MS, 2011c.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 13.301, de 22 de novembro de 2011**. Cria o Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL), com sede no Município de Campo Grande-MS, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2011d.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei 4303 de 20 de dezembro de 2012**. Institui o Programa de Parceria Público- Privada do Estado de Mato Grosso do Sul (PRO-PPP-MS), e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2012a.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer nº 064 de 15 de março de 2012. Credenciamento, em caráter excepcional, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) para oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, nº 8.162**. Campo Grande, MS, 2012b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria do Fórum Estadual de Educação de MS nº 5**, de 7 de dezembro de 2012. Constitui o Grupo de Trabalho Permanente de Educação Especial no Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2012c.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. 2.600, de 4 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial de MS nº 8.327**. Campo Grande, MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Fortalecimento da Gestão Escolar (2007- 2014). In: MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul 2013**: governador André Puccinelli. Campo Grande, MS, 2013a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.793, de 12 de setembro de 2013**. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL) “Professor Fernando Peralta Filho”, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2013b.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2014a. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf/>. Acesso em: 10 maio 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Transição de Governo: Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial**. Campo Grande, MS, 2014b.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - Texto Base** Campo Grande, MS, 2014c. Disponível em: [.http://pee.sistemas.sed.ms.gov.br/Arquivos/TEXTTO_BASE_PEE-MS.pdf](http://pee.sistemas.sed.ms.gov.br/Arquivos/TEXTTO_BASE_PEE-MS.pdf). Acesso em 15 set. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução PSED n. 948/14, de 11 de abril de 2014**. Constitui Comissão para elaboração do Plano Estadual de Educação. Campo Grande – MS, 2014d. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/69039453/doems-14-04-2014-pg-49?ref=next_button. Acesso em: 20 out. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Interno do Seminário Estadual de Educação**: Construindo Coletivamente o Plano Estadual de Educação (PEE-MS 2014-2024) Campo Grande, MS, 2014d. Disponível em: http://pee.sistemas.sed.ms.gov.br/Arquivos/regimento_interno_seminario_estadual_de_educacao.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado nº 8.602**, de 24 de janeiro de 2014, págs. 15 a 17. Campo Grande, MS, 2014e

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Diagnóstico Socioeconômico de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 2015a. Disponível em: http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Diagnostico_Socioeconomico_de_MS_20151.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul**: Regiões de Planejamento. Campo Grande, MS, 2015b. Disponível em: http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.806 de 21 de dezembro de 2015**. Institui o Plano Plurianual para o período de 2016/2019. Campo Grande, MS, 2015c. Disponível em: <http://www.transparencia.ms.gov.br/Content/Caderno/Caderno%20PPA%202016.2019%20Definitivo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.572, de 30 de setembro de 2016**. Dá nova redação ao art. 2º e aos Anexos I e II do Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre as Coordenadorias Regionais de Educação, unidades integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2016a.

MATO GROSSO DO SUL. **Termo Aditivo nº 01** de 15 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre os percentuais de substituição de professores a serem cumpridos pelas instituições privadas sem fins lucrativos especializadas e com atuação exclusiva na educação especial. Campo Grande, MS, 2016b.

MATO GROSSO DO SUL, **1º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação: Sistematização das Metas e Estratégias**. Campo Grande, MS, 2017a. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxjb2F2bW9wZWVtc3xneDpmOTVjZGNmOTg0ZTJiZWQ>. Acesso em: 5 jan. 2019.

MATO GROSSO DO SUL, Resolução/SED nº 3.330, de 21 de novembro de 2017. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de MS n. 9.537**, 22 de novembro de 2017. Campo Grande, MS, 2017b

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n. 3.320, de 25 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a suspensão do oferecimento dos cursos no Centro Estadual de Línguas e Libras “Professor Fernando Peralta Filho”. Diário Oficial. Campo Grande, 2017c.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Estadual do Censo Escolar. **Censo Escolar da Educação Básica**. Campo Grande, MS. 2018a.

MATO GROSSO DO SUL, **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE/MS. Ciclo 2015-2016**. Campo Grande, MS, 2018b. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxjb2F2bW9wZWVtc3xneDozOTRkNzJmODQ3ZDY0Yjdm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberações de credenciamento dos centros de atendimento educacional especializado**. Campo Grande, MS, 2019a.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS Nº11.883, de 05 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2019b.

MATO GROSSO DO SUL. **Regimento interno do Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS. 2019c.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial**. Campo Grande, MS. 2019d.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande, MS. 2019e. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>. Acesso em: 25 mai. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Indicação 100/2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Aprovada em 5 de dezembro de 2019. Campo Grande, MS. 2019f.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Manual do Diretor Escolar**. Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Manual-do-Diretor-V07.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33. São Carlos, SP. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010a.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> 2010b. Acesso em: 12 fev. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. Volume 27 Número 22. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. São Carlos, SP, 2019.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema Educacional Inclusivo: Conceito e Implicações na Política Educacional Brasileira. **Cad. CEDES**. vol.34 no.93. Campinas, 2014.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2017.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319216/1/Moreira_CarlosJosedeMelo_D.pdf. Acesso em: 5 mai. 2018.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e prática. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democráticos populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito a educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares. **Documento norteador: educação e ação pedagógica** / Fabiana Maria das Graças Soares, Erenice Natália Soares de Carvalho (Orgs.). Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/DOCUMENTO-NORTEADOR-PEDAGOGIA-FINAL-4.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. O conflito público versus privado: a atuação dos organismos representativos da sociedade civil no processo de elaboração da LDB - 1988 a 1996. **Quaestio**, Sorocaba, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 49-65, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/20/20>. Acesso em: 1 nov. 2021.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O Público e o Privado na Educação de Mato Grosso do Sul (1980-1990). In: ESTER SENNA. (Org.). **Política Educacional de Mato Grosso do Sul na Trajetória das Políticas Sociais: Análise e Diagnóstico (1980-1990)**. 1ªed.Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000, v. 1, p. 257-303.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul: entre a gestão gerencial e a gestão democrática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 1, jan./mar. São Luís, 2021. Disponível em: <http://www.periodicosoletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 8 jun. 2021.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 4, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90453/56053>. Acesso em:13 mar. 2021.

PACCINI, Jassônia Lima Vasconcelos. **O “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” no Contexto das Políticas Educacionais: Implementação nos Municípios-Polo de Campo Grande e Paranaíba/MS – 2003 a 2010**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental** 4ª Edição. Autores Associados: Campinas-SP, 2007.

PAIS e alunos protestam contra fechamento de centro para surdos. Campo Grande - MS, 27 dez. 2016. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/pais-e-alunos-protestam-contrafechamento-de-centro-para-surdos>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PANSINI, Flavia. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6389470. Acesso em: 15 jul. 2021.

PERONI, Vera Maria Vida. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vida. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vida.; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vida. A privatização do público: implicações para a democratização da educação In: PERONI, Vera Maria Vida. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013a.

PERONI, Vera Maria Vida. **Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.21. n. 47. 2013b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728047.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.) **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vida. O papel da Educação na construção de uma sociedade democrática: o Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática no PNE em debate. In: **Garantia do direito à educação monitorando o PNE - Lei nº 13.005/2014**. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal, OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari, FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér; Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul**: desafios da educação bilíngue e inclusiva. 2015. 326f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2015.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2016. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/09/REBELO-2016.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

REPRESENTANTE do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Entrevista**, Campo Grande – MS, 2021.

REPRESENTANTE da Federação Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Entrevista realizada em 22 de outubro de 2020**, Campo Grande – MS, 2020.

REPRESENTANTE do Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Entrevista realizada em 9 de setembro de 2020**, Campo Grande – MS, 2020.

REPRESENTANTE da Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial. Campo Grande. MS. **Entrevista realizada em 8 de dezembro de 2020**, Campo Grande – MS, 2020.

SADER, Emir. Público versus mercantil. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1906200310.htm>. Acesso em: 2 out. 2021.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI José Claudinei; Demerval Saviani; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Cortez/Autores Associados. São Paulo, SP, 1987.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Autores Associados. Campinas, SP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 44, p. 380-396, maio/ago. 2010.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Autores Associados, Campinas. 2014.

SAVIANI, Demerval. O vigésimo ano da LDB As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/717/695>. Acesso em: 2 out. 2020.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Fóruns de Educação: instrumentos de participação e representação na gestão educacional brasileira. In: Regina Tereza Cestari de Oliveira. (Org.). **Educação e Democracia**: políticas e direitos sociais. 1aed. Editora Oeste, v. 1, p. 187-201. Campo Grande, MS, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva – **Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, v. 23, p. 427-446. Florianópolis, SC, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Marcia Maurilio; CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Plano Nacional de Educação 2014 e o Plano Estadual de Educação 2016: implicações no financiamento da educação especial no estado de São Paulo. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 9, 2020. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-Fineduca_v.10.09.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

UNESCO **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Brasília. UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre a necessidades educativas especiais**. Brasília. UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. UNICEF, 2021.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2001, pp. 17-26.

VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos e a Política Social**. Editora: Cortez. 2007.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Barlow.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



Sobre a autora

Possui graduação em Pedagogia, pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela UNIDERP, psicopedagoga, doutora e mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Atuou como Coordenadora de Educação Especial do Estado de MS (2007-2014). Atua como professora adjunta da Universidade Federal do MS - Campus Aquidauana, nas disciplinas de Educação Especial, Políticas Públicas da Educação. Líder do Conselho Editorial da revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPIFIP), do Laboratório de acessibilidade - LABAC UFMS e Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial e inclusiva, políticas educacionais, atendimento educacional especializado e tecnologia assistiva.



Este livro apresenta dados das políticas educacionais de educação especial de Mato Grosso do sul, com foco na oferta educativa e no atendimento educacional especializado, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MS). Discute os embates das diferentes forças sociais no processo de formulação das políticas de Educação Especial no Brasil, analisa o movimento das políticas educacionais para a educação especial do Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2014 a 2018 e, também, as ações que demarcam o processo de materialização das políticas nesta rede de ensino.

ISBN 978-85-7613-629-3



 editora
UFMS