

PERPÉTUA APARECIDA ALBUQUERQUE DUTRA

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
IMPLANTADAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1999-2003)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientador: Prof^ª Dra. Margarita Victoria Rodríguez.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande -MS
2005**

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
IMPLANTADAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1999-2003)**

PERPÉTUA APARECIDA ALBUQUERQUE DUTRA

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

DUTRA, Perpétua Aparecida Albuquerque. *As políticas de educação especial implantadas na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2003)*. Campo Grande, 2005. 152p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este estudo está inserido na linha de pesquisa em Políticas Públicas, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB e tem por objetivo analisar as políticas de educação especial implantadas pelo Governo Popular na rede estadual de Mato Grosso do Sul em seu primeiro mandato, no período de 1999 a 2003. Para tanto, foi traçado um paralelo entre o Governo Wilson Barbosa Martins e José Orcírio Miranda dos Santos, focando o processo de centralização/descentralização que permeou a gestão de ambos os governos. Como procedimento metodológico, utilizou-se a análise documental, entrevistas e questionários com funcionários que atuaram na educação especial, entre eles, os Secretários de Estado de Educação. Os resultados da pesquisa revelaram que as mudanças anunciadas pelo Governo Popular foram mais no sentido de ruptura política do que implantação de políticas educacionais diferenciadas. No início da gestão, o Governo popular instituiu o processo de descentralização de serviços, possibilitando a participação da sociedade nas ações do Estado por meio de programas como a Constituinte Escolar. Com a troca de Secretários de Estado de Educação não se retomou os princípios da Constituinte, de forma que a participação das escolas e de outros segmentos da educação nas políticas do Estado enfraqueceram-se substancialmente. O debate em nível nacional acerca do processo centralização /descentralização estabelecido na década de 1990, justificou a política adotada pelos Governadores de Mato Grosso do Sul naquele período. O Governo Popular deu continuidade as políticas de educação especial implantadas pelo Governador Wilson Martins, diferenciando-se no que tange a participação da sociedade nas políticas desenvolvidas no Estado.

PALAVRAS-CHAVE : Políticas Públicas, Educação Especial, centralização / descentralização.

DUTRA, Perpétua Aparecida Albuquerque. *The politics of special Education implanted in the teaching Stadual net the Starte of Mato Grosso do Sul (1999-2003)*. Campo Grande, 2005. 152p. Dissertation (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This study is inserted in the research of Public Politics and master Program Education of the Catholic University – UCDB. It objects analyse the politics of the special education implanted by the Popular govern in the state net of Mato Grosso do Sul in its first mandate, from 1999 to 2003. So, we outlined a parallel between Wilson Barbosa Martins's government and José Orcírio Miranda dos Santos's government, focusing the process of centralization/ discentralization that permeated the administration of both governments. As methodological procedure, it made use of the documental analysis, interviews and questionaries with employees who worked in the special education , among them the Secretaries of the Education State. The results of the research revealed that the changes announced by the Popular Government were more political ruptures than educational politics. At the beginning of the administration, the Popular government instituted the process of discentralization of the services, making possible the participation of society in the actions of the state through the programs as a school constituent. With the change of Educational Secretaries, the constituent principles were not returned. This way, the participation of the schools and the other parts of Education in the politics of the state, weakened very much. The debate in the national level about the process centralization /discentralization stablished in the 1990's , justified the politics adoted by the Governors of Mato Grosso do Sul in that time. The Popular Govern gave continuity in the special educational politics implanted by Governor Wilson Martins, differing the participation of the society in the state .

KEY WORDS: Public Politics, Special Education, centralization / discentralization.

LISTA DE SIGLAS

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CAP- Centro de Apoio Pedagógico

CRAMPS- Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógico e Social

CEADA – Centro de Atendimento ao Deficiente da Audio-Comunicação

CIEEP- Centro Integrado de Educação Especial

FETEMS- Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

MDB- Movimento Democrático Brasileiro

ONU- Organização das Nações Unidas

PT- Partido dos Trabalhadores

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

SED- Secretaria de Estado de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

UIAPS- Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico

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

UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UCDB- Universidade Católica Dom Bosco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: Trajetórias e Perspectivas da Educação Especial no Brasil.....	22
1.1 A Educação Especial no contexto da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB 4.024/61).....	23
1.2 A Educação Especial na lei 5.691/71	28
1.3 Os Documentos Internacionais que influenciaram a elaboração de políticas específicas em Educação Especial na Década de 1990.....	35
1.4 A sistematização da Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9.394/96).....	43
CAPÍTULO 2: As políticas educacionais implantadas na rede estadual de Mato Grosso do Sul no período de 1991-2003.....	60
2.1 Os primeiros intentos de elaboração de políticas para educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul.....	64
2.2 O governo Pedro Pedrossian e a implantação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico -UIAPs.....	67
2.3 A Educação Especial no governo de Wilson Barbosa Martins (1995-1999).....	76
2.4 As propostas de educação especial no Governo de José Orcírio Miranda dos Santos para Mato Grosso do Sul (1999-2003).....	85
CAPÍTULO 3: A educação especial na rede estadual de ensino no primeiro mandato do governo popular: uma nova forma de fazer política?.....	91
3.1 A implantação do projeto Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição e a Constituinte Escolar na rede estadual.....	93
3.2 A implantação e efetivação das Unidades de Inclusão.....	110

3.3 A (re) estruturação das Unidades de Apoio à Inclusão na rede estadual de ensino no ano de 2001 (Após a substituição do 1º Secretário).....	128
CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS	143
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	149

AGRADECIMENTOS

A Professora Dra. Margarita Victoria Rodríguez, por ter me “adotado”, e pela maneira ética e construtiva, com que direcionou e conduziu minha “imaturidade de pesquisadora”.

À grande incentivadora, amiga, Ângela Maria de Brito, pelo apoio e acompanhamento de meus passos trilhados desde o ingresso no Programa de Mestrado até a conclusão deste estudo.

A minha eterna cunhada Adélia Buytendorp a qual sempre me incentivou a lutar pelas minhas conquistas, ajudando-me a superar as angústias e incertezas...

A Secretaria do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco UCDB.

A todos os professores e colegas do programa de Mestrado da UCDB, principalmente ao professor Dr. José Manfroi, e as amigas Carina e Milena.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu filho Bruno, pelo amor incondicional.

*A memória de meus pais e irmão , por terem
constituído a base de minha vida.*

Ao meu amor Anderson Ângelo...

INTRODUÇÃO

A Educação Especial foi marcada, ao longo de sua trajetória, por períodos conturbados, de forma que a rejeição e discriminação permearam os principais passos trilhados pelas pessoas com deficiências. As primeiras manifestações da sociedade em relação aos deficientes foram de “cuidado” e “proteção”. Isto se explica porque estas pessoas eram vistas como "doentes" e incapazes, sendo alvos da caridade popular e da assistência social, consolidando o processo de exclusão social, comprometendo o direito a educação.

Ferreira & Guimarães (2003, p. 96), no estudo “Educação Inclusiva” afirmam:

Até as primeiras décadas do século XX, a deficiência foi compreendida como um “problema” da pessoa, sendo-lhe exigido adaptar-se a sociedade ou disponibilizar-se a mudanças impostas pelo atendimento proposto por profissionais, através da reabilitação e da cura.

Assim, um longo caminho foi percorrido entre a exclusão social e a inserção da Educação Especial nas políticas educacionais, pois a sociedade manifestou, e ainda demonstra, sérias rejeições em aceitar o “diferente”. Como a educação corresponde aos interesses da sociedade e as políticas públicas são elaboradas, também, para atender a esses interesses e aos conflitos instalados, muitas vezes as expectativas das chamadas “minorias”

da população acabam não se materializando ou são atendidas e incorporadas lentamente, como ocorreu com a Educação Especial.

No Brasil, a Educação Especial foi incorporada nas políticas educacionais a partir de 1960 com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 4.024/61, que, ao trazer um artigo destinado à educação especial, representou um avanço nessa área no que tange a legislação. O período foi marcado pela criação e expansão de instituições especializadas e, ao final da década de 1960, iniciou-se um movimento de inserção das pessoas deficientes nas diversas esferas da sociedade.

Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 consagrou o direito da educação para todas as pessoas, independentemente de cor, sexo ou limitações de qualquer natureza. Conforme podemos observar, apesar de a educação especial ser inserida nas políticas educacionais desde a década de 1960, a opção pela construção de um sistema de educação inclusiva foi incorporado na agenda do governo somente na década de 1990, quando o Brasil concordou com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jontiem na Tailândia.

Em 1994 a Conferência de Salamanca na Espanha, reuniu 92 países, entre eles o Brasil, para discutirem e firmarem o compromisso da educação para todos; assim, a educação especial foi inserida como norma educativa nas agendas governamentais dos países da América Latina, ganhando espaço tanto nas políticas públicas como no campo teórico.

O Brasil adotou essas recomendações internacionais e, posteriormente, todos os Estados da Federação também a incorporaram. O compromisso com a Educação Especial é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96 que destinou um capítulo à Educação Especial.

Atualmente a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com deficiências, preferencialmente, na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades da educação.

O Estado de Mato Grosso do Sul, como os demais estados da federação, introduziu de maneira gradual o princípio da educação especial na sua legislação, propiciando a incorporação dos deficientes no ensino regular. Nesse sentido, nesta pesquisa temos focado nosso objeto de estudo nas políticas de Educação Especial implantadas no Governo de José Orcírio Miranda dos Santos no período de 1999-2003.

Considerando a nossa atuação como docente e como Coordenadora Pedagógica nos cursos de Especialização *lato sensu* em Educação de uma Instituição de Ensino Superior, ao conviver com professores e outros profissionais da educação que demonstravam insegurança e despreparo em relação à educação das pessoas deficientes, buscamos, através da pesquisa, debruçar-nos sobre o fenômeno “Educação Especial”, procurando verificar como a Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul entendia e gerenciava a educação das pessoas deficientes. Assim, a pesquisa foi realizada na linha de Políticas Públicas e Educação do Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Inicialmente, fizemos um breve levantamento das produções acadêmicas desenvolvidas na área de educação especial nos Programas de Mestrado em Educação nas Universidades de Campo Grande, MS - a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, com o intuito de averiguar o estado da arte sobre a temática. Para tanto, primeiramente selecionamos todas as dissertações defendidas no Programa de Mestrado em Educação da UFMS no período de 1991 até 2003, que elencamos a seguir:

Alexandra Ayach Anache defendeu em 1991 a dissertação “Discurso e prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul”, analisando a

educação especial em Mato Grosso do Sul e em particular o atendimento oferecido ao indivíduo portador de “deficiência visual”.

Em 1997, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar desenvolveu a pesquisa “A deficiência mental na voz das professoras” discutindo as questões relacionadas à produção científica, principalmente na Educação Especial, introduzindo o debate sobre as características do conceito de “deficiência mental”.

Ainda no ano de 1997, Ederly Loureiro Dal Moro, estudou a “História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande, Mato Grosso do Sul”. Sua pesquisa constatou que em Campo Grande há portadores de deficiência auditiva fora da escola e que a pretensão de realizar a integração social dos mesmos no ensino regular se dá sem que se tenha pessoal e equipamentos necessários para isso.

Em 1999, Celi Corrêa Neres pesquisou “Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê? (o caso de Campo Grande - Mato Grosso do Sul)”. Esse estudo possibilitou a análise das políticas de atendimento ao portador de necessidades especiais, especialmente as que privilegiam a educação profissional, bem como, os programas de profissionalização desenvolvidos em Campo Grande.

Também no ano de 1999, Andréia Carla Brunetto pesquisou “Os labirintos da Imagem: quem é o deficiente para aquele que o educa?” A pesquisa procurou analisar como o deficiente é visto pelos outros, seus semelhantes e, sobretudo pelo professor e técnico de educação especial que com ele trabalha.

Samira Saad Pulchério Lancillotti defendeu, no ano de 2000, a dissertação “Deficiência e trabalho: Redimensionamento singular no contexto universal”, cujo objetivo pautou-se em discutir a profissionalização de pessoas com deficiência auditiva, física, mental, múltipla e visual.

Claunice Maria Dorneles defendeu, em 2002, a pesquisa intitulada: “A contribuição das Novas tecnologias no processo de Ensino e Aprendizagem do Deficiente visual”, trabalho que discutiu a contribuição das novas tecnologias computacionais no processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente visual.

Mirella Villa Araújo Tucunduva Fonseca desenvolveu o estudo “Versões e Inserções: A educação de Jovens e adultos com Deficiência Mental” analisando a educação especial em Mato Grosso do Sul, em particular a escolarização do jovem / adulto com deficiência mental, matriculado em escolas estaduais. A defesa da dissertação foi em 10/2003.

Ivonete Bittencourt Antunes Bittelbrunn, em 2003, defendeu a dissertação intitulada “O silêncio da escola pública: Um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul”.

No ano de 2004 foram defendidas duas dissertações: “Os alunos surdos em classes regulares da rede pública de ensino na concepção dos professores”, pela mestrandia Edileuza Alves Martins, e a dissertação intitulada “As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental”, por Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira.

Do total de onze dissertações defendidas na UFMS, somente duas trataram de políticas públicas em educação especial; as outras dissertações analisaram a prática pedagógica e as deficiências específicas.

Na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, entre 1996 a 2003, foram defendidas 09 dissertações em matéria de educação especial conforme descritas a seguir:

Em 1998 foi apresentada por Leila Dittmar Raghiant a pesquisa “Representação Social de Psicólogos e familiares portadores de doença mental”. O estudo caracterizou a representação social da doença mental, através de depoimentos dos psicólogos que trabalham em uma instituição psiquiátrica. Marilda Moraes Garcia Bruno defendeu, no ano de 1999, a dissertação “O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores” . O estudo analisou como são elaborados os conceitos de integração e inclusão, e de que forma essas representações interferem na prática pedagógica e social.

Sandra Costa Prudente desenvolveu um estudo sobre as expectativas dos professores quanto à atuação do fonoaudiólogo frente à escola inclusiva”, no ano de 1999. Jassônia Lima Vasconcelos Paccini pesquisou, em 1999, as representações de educadores sobre deficiência e integração, defendendo sua pesquisa em 12/1999.

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, no ano de 1999, desenvolveu o estudo sobre “A dança como meio educativo para adolescentes com Síndrome de Down: desenvolvimento e avaliação de um programa” com a finalidade de analisar

a dança e a música como recurso educativo, auxiliando e estimulando a expressão criativa, memória e atenção dos adolescentes com Síndrome de Down.

Tânia Rocha Nascimento pesquisou: “Um estudo sobre a integração de deficientes mentais no ensino regular”, em 1999. A pesquisa constatou que estamos vivenciando um processo de integração que ocorre em nível funcional, ou seja, as crianças com deficiências ocupam o mesmo espaço escolar que outras crianças, realizam atividades em comum, mas permanece a distância interpessoal.

No ano de 2000 foram defendidas três dissertações: “Situações gerais que interferem na escolarização do deficiente físico”, por Carmem Pardo Salata; Vera Lícia de Souza Baruki pesquisou “Um programa de ginástica olímpica destinado a crianças com deficiência mental: desenvolvimento, análise e avaliação” e Marta Senghi Soares pesquisou “Identificação de condições presentes ou ausentes no processo de integração do aluno com deficiência no ensino regular”, com o objetivo de verificar quais são as condições favoráveis para a integração do aluno com deficiência no ensino regular em escolas públicas estaduais na cidade de Campo Grande MS, do ponto de vista dos professores do ensino regular, das salas de recursos e dos técnicos do Centro Integrado de Educação Especial.

As nove dissertações defendidas na UCDB não trataram especificamente de políticas públicas em educação especial, algumas até sinalizaram as políticas como pano de fundo, entretanto analisaram a educação especial no que tange a prática pedagógica. Verificamos que as pesquisas realizadas, tanto na Universidade Católica Dom Bosco, como na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, de

acordo com o levantamento, não tiveram como objeto de estudo as políticas públicas de Educação Especial em Mato Grosso do Sul num determinado Governo. Alguns trabalhos estudaram as políticas públicas, mas trataram da educação especial analisando determinadas deficiências.

Registra-se que as produções acadêmicas realizadas pelas duas Universidades, entre 1991 e 2003, acompanharam o debate nacional em torno da educação especial, pois percebemos um aumento das pesquisas conforme os avanços conquistados pela educação especial, ou seja, na medida em que foi sendo assumida como parte de uma política pública e incorporada na legislação nacional e estadual.

Assim, o tema de nossa pesquisa se torna relevante, considerando que ainda não há uma vasta produção acadêmica com vistas a analisar as políticas públicas em educação especial nas últimas décadas do século XX, principalmente na gestão do Governo Popular, que por se tratar de um governo representante de um partido político de esquerda (Partido dos trabalhadores –PT) vitorioso pela primeira vez em Mato Grosso do Sul e que se apresentou com um discurso de promover a participação popular, e transformação da sociedade com vistas à inclusão social.

A questão principal que permeou nossa pesquisa pautou-se na seguinte pergunta: As políticas educacionais instituídas pelo Governo Popular significaram uma ruptura em matéria de educação especial na rede estadual, ou apenas deram continuidade às políticas implantadas por Wilson Barbosa Martins?

Dessa forma, traçamos como objetivo estabelecer um comparativo entre o Governo de Wilson Barbosa Martins (1995-1999) e José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2003) com vistas a analisar as políticas de Educação Especial implantadas pelos dois governos, sinalizando em que momentos elas se diferenciaram, tendo como eixo o processo de centralização/descentralização da gestão.

Foram analisados os seguintes documentos: Plano de Governo (1999-2002), Projetos Educacionais (Constituinte Escolar, Projeto Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição), além de Decretos, Leis, Portarias, Ofícios, Resoluções e Pareceres. Bem como, os Documentos de implantação das Unidades de Apoio à Inclusão.

Para complementar a análise documental, utilizamo-nos de questionário semi-estruturado e entrevistas com pessoas que atuaram na educação especial na gestão Wilson Barbosa Martins (1995-1999) e José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2003). Também foram utilizadas outras fontes de pesquisas como: produções de pesquisadores da área de Educação Especial (teses, dissertações e artigos) e Internet. A título de esclarecimento, enfatiza-se que a bibliografia em educação especial disponibilizada em bibliotecas não é vasta, assim, a Internet foi um veículo que possibilitou o acesso a vários artigos de pesquisadores da área.

Em relação à estrutura da dissertação, foi organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo pontuamos a trajetória e perspectiva da Educação Especial no Brasil, para tanto, contextualizamos a mesma na LDB 4.024/61, na Lei 5.692/71, abordamos também os documentos internacionais que influenciaram a elaboração de políticas específicas, e finalizando o capítulo,

discorreremos sobre a sistematização da educação especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB. 9.394/96).

No segundo capítulo, focamos o Estado de Mato Grosso do Sul ressaltando as políticas educacionais implantadas pelo Governo Pedro Pedrossian, Wilson Barbosa Martins e José Orcírio Miranda dos Santos, bem como, as principais ações desenvolvidas na área de Educação Especial.

Para estabelecer o comparativo entre os governadores Wilson Barbosa Martins e José Orcírio Miranda dos Santos, ainda no capítulo II, apontamos as propostas educacionais elaboradas pelos mesmos, contudo houve necessidade de abordar também as políticas implantadas no Governo Pedro Pedrossian, especificamente a criação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico –UIAPS, dado que o processo de inserção de alunos deficientes no ensino regular foi iniciado naquela gestão.

No terceiro capítulo, abordamos a educação especial na rede estadual de ensino no primeiro mandato do Governo Popular, a implantação do Projeto Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição, a Constituinte Escolar e as Unidades de Apoio à Inclusão. Assim, analisamos as dificuldades que permearam a execução das políticas educacionais, bem como, o processo de centralização/descentralização no período de 1995-1999 (Governo Wilson Martins) e 1999-2003 (Governo José Orcírio Miranda dos Santos).

Como metodologia de trabalho, adotou-se o seguinte percurso investigativo na primeira etapa:

- Selecionaram-se livros, artigos, dissertações, teses e demais produções na área de políticas públicas e educação especial;

- Buscamos através da Secretaria de Estado de Educação os seguintes Documentos: Resoluções, Decretos, Pareceres, Ofícios, Relatórios, Produções Temáticas, Programas de Governo, Dados Estatísticos e Discurso de Posse do Governador Zeca do PT.

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos o levantamento e coleta de dados, no segundo momento foram realizadas entrevistas com alguns sujeitos “chaves” que atuaram na Secretaria de Estado de Educação como:

Maria de Lourdes Maciel (Secretária de Estado de Educação gestão: 1997-1999), Pedro César Kemp Gonçalves (Secretário de Estado de Educação gestão: 1999-2001), Antônio Carlos Biffi (Secretário de Estado de Educação gestão: 2001-2002) Cicera Celma Cosmos (Diretora de Educação Especial

gestão 1999-2001) Jassônia Paccini (Gestora de Educação Especial gestão: 2001-2002).

Esclarecemos que a terminologia para definir a função da pessoa responsável pela Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação alterou-se conforme a gestão de cada Secretário; num primeiro momento foi denominada Diretora, depois, Coordenadora, e por fim Gestora de Educação Especial.

Inicialmente a realização de entrevistas seria para todos os Secretários de Estado de Educação e também para as gestoras da educação especial, tendo como objetivo analisar, nos discursos, a concepção sobre educação, a visão de Educação Especial e a filosofia adotada pelos Secretários, de forma que pudéssemos comparar os depoimentos e verificar se estavam em consonância com a proposta de governo e, conseqüentemente, com a implantação das Unidades de Inclusão.

Todavia, apesar de os Secretários terem-se demonstrado solícitos em contribuir com a pesquisa, alguns entraves impossibilitaram a proposta inicial, como por exemplo, a indisponibilidade de tempo de que os sujeitos dispunham para nos receber. Assim, a entrevista aconteceu com três pessoas envolvidas no processo: a Professora Maria de Lourdes Maciel, Pedro César Kemp Gonçalves e Cicera Celma Cosmos, tendo os outros solicitado um questionário para que fosse respondido. Contudo, organizamos um roteiro de forma que, mesmo os sujeitos que não concederam a entrevista responderam através do questionário as mesmas perguntas.

Organizamos as questões abordando os aspectos que consideramos mais relevante naquele momento, hoje, com o amadurecimento resultante de um esforço de pesquisa, percebemos que poderíamos ter conduzido as respostas por outro viés, contudo, o objetivo foi alcançado.

O questionário é um bom instrumento para se coletar dados, podendo ser acrescentado em diversos tipos de pesquisa e que contribui com a análise do objeto pesquisado; entretanto, não propicia o diálogo entre o pesquisador e o entrevistado.

Assim, esse instrumento não possibilitou um aprofundamento maior, considerando que algumas respostas suscitavam questionamentos que não foram satisfeitos e abordados em função da comunicação restringir-se a um questionário de perguntas e respostas.

A terceira etapa da pesquisa compreendeu a análise dos documentos e dos questionários, a verificação do que realmente se efetivou da proposta inicialmente apresentada pelo Governo Popular, considerando a troca de Secretários, as dificuldades encontradas na implantação das Unidades, a formação dos professores, e outros determinantes que contribuíram ou dificultaram o processo.

Nas considerações finais, procuramos demonstrar em que medida as políticas educacionais elaboradas no Governo Popular, especialmente no que tange a área de educação especial com a implantação das Unidades de Inclusão, foram diferenciadas do que vinha sendo praticado na gestão do Governo Wilson Barbosa Martins, considerando o movimento centralização / descentralização.

CAPÍTULO I

1. TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo identificar as bases legais que subsidiaram as políticas de educação especial¹ no Estado de Mato Grosso do Sul, cujos documentos foram organizados por ordem cronológica. Assim, no primeiro item discutiremos a educação especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) que sinalizou os primeiros intentos de descentralização da educação especial.

No segundo item, abordaremos a Educação Especial na Lei 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus, considerando que a referida lei atendeu aos objetivos da educação tecnicista e às exigências do modelo econômico.

Na continuação, procuramos entender as bases dos documentos internacionais que influenciaram a elaboração de políticas nacionais, especificamente em educação especial na década de 1990. Nesse contexto aparece o debate em torno do processo de centralização e descentralização.

Finalizando o capítulo, discutiremos a sistematização da educação especial na LDB 9.394/96, entendida como modalidade de ensino, e como o Estado de Mato Grosso do Sul acompanhou esse processo, considerando as reformas educacionais promovidas na última década do século XX.

¹ A Educação Especial é o atendimento às necessidades educacionais formais dos alunos que (...) por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).

1.1. A Educação Especial no Contexto da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61)

Na perspectiva de analisar a trajetória das políticas públicas em Educação Especial no Brasil no contexto da legislação nacional e documentos internacionais, é necessário discorrer sobre a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61), elaborada em 1961, que contém dois artigos que tratam da educação especial. Contudo, foi a partir da década de 1990 que se intensificaram os debates referentes a essa temática.

O Projeto Original das Diretrizes e Bases da Educação decorreu da exigência de um artigo da Constituição Federal de 1946, que concedia à União a competência para fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”. Elaborado por uma comissão composta por educadores de variadas tendências, o documento abrangia todos os graus e ramos do ensino e refletia bem as mudanças vivenciadas pela sociedade brasileira (AMADOR, 2002, p.82).

Assim, o Projeto Original deu entrada no Congresso, pela primeira vez, no ano de 1948, passando por longas discussões e debates, principalmente entre Gustavo Capanema e Clemente Mariani, pois Capanema posicionava-se contra o projeto por conter um parecer de Mariani (então Ministro da Educação e Saúde) que atacava o período Getulista, abordando a descentralização, centrando o debate em torno da centralização/descentralização.

Posteriormente, Carlos Lacerda apresentou, em 1959, um substitutivo ao projeto inicial que ressaltava o aspecto polêmico, ou seja, a liberdade de ensino. Assim, a discussão centralização/descentralização perdeu a força e se instala um embate político que focou o princípio da privatização.

Segundo Amador (2002, p. 83) “este momento se apresentou como muito rico do ponto de vista do debate sobre as questões ideológicas e o confronto entre defensores da privatização e da escola pública”.

No mesmo ano, educadores e intelectuais liberais, comunistas, nacionalistas, entre outros, apoiaram o Manifesto de Educadores, documento redigido por Fernando de Azevedo, que defendia os interesses da escola pública contrapondo-se às idéias de privatização.

Assim, esse projeto passou por várias modificações e emendas, chegando a ser substituído em seu conteúdo original, sendo finalmente aprovado em 1961, como lei, pelo número 4.024.

Oliveira et al (1999, p. 23), ao se referir à Lei 4.024/61, cita Freitag afirmando:

a lei foi aprovada conciliando os grupos, atendendo em parte o projeto original e em parte o Substitutivo Lacerda, refletindo “as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira .

A LDB 4.024/61 foi conservadora, apoiou a iniciativa privada sem alterar a organização do sistema implantado por Capanema, facilitou a expansão do

ensino privado de forma que o período foi caracterizado como conservador. Como inovação, mencionamos os movimentos populares de base não institucionais, dirigidos ao povo trabalhador e organizados pela ação conjunta de populares e grupos de intelectuais. Dentre eles estão movimentos de difusão da cultura popular, como os Centros Populares de Cultura, criados pela UNE, e as iniciativas de educação de adultos, como o serviço de Educação Supletiva do Estado de São Paulo, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Método de Alfabetização de 40 horas, de Paulo Freire. (HILSDORF, 2003, p. 111).

No que se refere à educação especial, a LDB 4.024/61 consolidou o direito dos deficientes à educação, registrou no Título X – da Educação de Excepcionais:

Art. 88º - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89º- Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (LDB 4.024/61)

A Lei determinou que a educação para os deficientes deveria ocorrer dentro dos mesmos moldes da educação regular; entretanto, não suprimiu a situação especial de ensino, sinalizando que, quando não houvesse possibilidades de atendimento no sistema comum de ensino, a educação poderia ser oferecida no sistema especial.

Segundo Mazzotta (2003, p. 68), na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis ou, ainda, com um sentido de universal, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. O autor interpreta que: “quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará no sistema especial de educação”(p.68), querendo isso dizer que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do ensino comum.

Essa lacuna expressa na legislação propiciou a exclusão regulamentada, pois, nas estrelinhas, reforçou a dualidade, sinalizando a existência de dois sistemas educacionais.

Nessa linha de pensamento, Prieto (2002, p. 26) aponta:

No Brasil, as ações voltadas ao atendimento escolar dos portadores de deficiência tem, historicamente, reforçado a divisão da educação em “comum”- concebida para atender aos alunos que respondem com comportamentos considerados pela sociedade como pertencentes ao padrão “normal” – e “especial” –logicamente para os que se desviam deste padrão- e, mais do que isso, tem utilizado como pressuposto básico que a existência de uma deficiência implica no atendimento pela via “especial”.

A LDB 4.024/61, apesar de sinalizar a possibilidade de dois sistemas de ensino, o comum e o especial, significou um avanço no que tange a incorporação das políticas de educação especial na legislação educacional, ao regulamentar, em seus artigos, o direito de educação a todos os alunos. Assim, concretizou os

primeiros passos rumo à normatização das políticas educacionais visando à integração de alunos deficientes no sistema comum de ensino.

No Art. 89 registrou o compromisso do poder público em oferecer “tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” a toda iniciativa privada para atender à educação de excepcionais, por ser considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação. (MAZZOTTA, 2003, p. 68)

Incentivar o setor privado no atendimento à educação dos excepcionais, foi uma forma de compensar a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade, disponibilizando-se, para tanto, diferentes formas de financiamentos, com o intuito de minimizar possíveis conflitos.

Apesar de a LDB 4.024/61 apontar a integração dos alunos deficientes no sistema comum de ensino, deixou, em suas entrelinhas, a possibilidade de uma outra interpretação: que os excepcionais poderiam permanecer em escolas especiais, consideradas “eficientes” para o atendimento desse alunado. Desta forma, acabou por contribuir para o processo inverso - a exclusão escolar.

Em 1962, por iniciativa do Ministério de Educação e Cultura, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, cuja proposta não foi na forma de um projeto de lei. O plano pautou-se em um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos, porém, nada se especificava com relação a verbas para a educação especial. (MAZZOTTA, 2003 p. 89)

Em 1965 o Plano é revisado e, nessa nova versão, destinava-se 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a “educação dos excepcionais”², além de “bolsas de estudos, preferencialmente para assistir crianças deficientes de qualquer natureza”. Segundo Mazzotta (2003, p. 90), o primeiro Plano Nacional de Educação trouxe como diretriz para a Educação Especial a integração e a racionalização, definindo, ainda, duas linhas de programação: expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e apoio técnico para que se ministrasse a educação especial. O autor afirma que, por tratar-se de um momento em que a principal diretriz do País era o crescimento da economia, as questões sociais não foram consideradas como prioridade.

1.2. A Educação Especial na Lei 5.692/71

O regime ditatorial foi instalado no Brasil com o golpe de Estado de 1964, todavia, o ápice da ditadura aconteceu na década de 1970, quando a repressão apertou o cerco a todos os focos de resistência e a Doutrina da Segurança Nacional sufocava a sociedade.

² Terminologia utilizada na época.

Cunha (1985, p.34), no livro Educação, Estado e democracia no Brasil afirma: “os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados”.

Segundo Amador (2002, p. 41), “a montagem da ditadura militar ocorreu a partir das mudanças político-econômicas que ocorriam no quadro internacional, principalmente sob a hegemonia dos Estados Unidos no mundo capitalista”.

O regime instaurado foi centralizado e coercitivo, utilizava-se o autoritarismo como forma de reprimir qualquer tentativa de protesto. O domínio do imperialismo³ sobrepôs toda e qualquer iniciativa da sociedade. Conforme Amador (2002, p. 47), “O Governo usava a propaganda ideológica do milagre econômico e o Brasil potência, com o objetivo de criar na sociedade a falsa idéia de que tudo ia bem”, propiciando uma certa euforia nacional.

Na área política radicalizaram-se as oposições dos partidos políticos entre direita e esquerda, as forças da esquerda pressionavam por mudanças estruturais e as forças da direita aliavam-se aos militares. Os movimentos populares buscavam promover manifestações gradativas, entretanto quase sempre, não eram bem sucedidos. Houve manifestações estudantis, sindicais, e lutas organizadas com o intuito de enfraquecer o regime.

Os princípios ideológicos que nortearam as reformas de 1º e 2º graus firmaram-se no contexto da Doutrina de Segurança Nacional, na Teoria do Capital

³ Milton Amador (2002 p.40) cita Lenin para explicar o imperialismo. Para Lenin o imperialismo é uma etapa do capital financeiro e dos monopólios, os quais provocam por toda parte o aparecimento de tendências para a dominação.

Humano e, ainda, acompanhavam correntes do pensamento cristão conservador. (AMADOR, 2002, p. 106).

Em um país que respirava essencialmente o controle em todos os segmentos, a educação procurava atender aos interesses do regime, era o “motor de desenvolvimento”. Assim, não foi estimulada uma educação que contribuísse para uma formação crítica e, sim, para a alienação dos sujeitos, pois, para atender o sistema, bastava, simplesmente, que os indivíduos soubessem executar tarefas ou aprender meras técnicas.

Conforme Hilsdorf (2003, p.123),

No campo da educação as políticas implementadas no período segundo o enquadramento do desenvolvimento e da segurança nacional vão sendo realizadas sob a justificativa ideológica liberal de que se investia na melhoria do “capital humano”, para adequar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da produção internacional.

A teoria do capital humano propunha que a educação fosse considerada como um investimento que resultaria em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e sociedade (HILSDORF, 2003, p.123). Para tanto, contemplou os princípios da continuidade, terminalidade, racionalização e flexibilidade.

A Lei nº 5.692/71⁴, considerando esses princípios, atendeu às exigências do desenvolvimento econômico e, também, aos objetivos da educação tecnicista,

⁴ Esta lei foi elaborada no momento em que a educação tinha como pano de fundo o pensamento tecnicista, próprio da ditadura militar.

reformando o ensino de 1º e 2º graus, alterando a estrutura didática⁵. No que tange à educação para os deficientes, determinou no artigo 9º que:

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

Mazzotta (2003) considera tal recomendação contrária ao preceituado no Artigo 88 da LDB nº 4.024/61, que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a educação dos excepcionais poderia enquadrar-se no sistema geral de educação.

O Conselheiro Valnir Chaves esclarece o entendimento que o Conselho Federal de Educação teve em relação ao artigo 9º da Lei 5.692/71 pontuando: “o tratamento especial não suprime o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se a excepcionalidade”. Complementando seu esclarecimento, indica que:

(...) uma atuação nacional para incremento desta linha de escolarização deve fixar-se em três pontos fundamentais: (a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade; (b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal e (c) a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas nos diversos sistemas de ensino. Os dois primeiros terão de apoiar-se grandemente em universidades, cujos programas de ensino e pesquisa, á medida que se amplie a oferta de educação para excepcionais, encontrarão um campo ideal para experimentação e prática nas próprias escolas ou seções escolares especializadas que se instalem. (Mazzota, 2003 p.69)

⁵ Para suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos que não tiveram acesso ao ensino comum, ou mesmo que não tivessem concluído na idade certa, foram instituídos os exames supletivos, sendo que o currículo destes cursos era composto de um núcleo comum e uma parte diversificada.

A partir da mencionada Lei, a educação para crianças com idade menor que sete anos ficaria a cargo de escolas maternas, jardins de infância e em instituições equivalentes.

O ensino de 1º grau referia-se à formação da criança jovem e adolescente, variando em conteúdo e método conforme as fases do desenvolvimento dos alunos. Sua duração era de 08 anos letivos que correspondia a 720 horas de atividades, sendo obrigatório dos 7 aos 14 anos, de forma que, a idade mínima para o ingresso nesta modalidade de ensino era de 7 anos completos.

Neste sentido, o Conselho pautou-se numa abordagem que visava o tratamento especial como medida integrante de uma política educacional, entendendo a educação dos deficientes como uma linha de escolarização.

Ferreira & Guimarães (2003, p. 103), citando Carvalho, apontam que:

é necessário examinar com cuidado a expressão “preferencialmente”, na rede regular de ensino. Pois, o advérbio “preferencialmente”, deve ser analisado, inclusive sob as óticas do tempo (parte do dia, dia todo, diariamente...) e do lugar. No caso das classes especiais, perguntas da maior relevância devem ser consideradas, tais como (a) devem permanecer, como em alguns casos, anexas às escolas ou no corpo de sua edificação; (b) são de fácil acesso e acessíveis a outros alunos da escola como mais um espaço de aprendizagem ou continuarão percebidas como a “salinha” daqueles deterministicamente condenados ao fracasso; (c) como se efetiva, nelas, o processo de aprendizagem etc. É importante destacar também que, entre outras medidas, a matrícula em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência é assegurada em lei.

Em relação ao artigo 9º da Lei 5.692/71, Carvalho (2000) explica que o mesmo engloba, na deficiência física, os cegos e surdos, como deficientes sensoriais. Questiona também o entendimento “ao pé da letra”, no que se refere aos alunos com distúrbios de aprendizagem:

Constata-se em decorrência, que há indevido encaminhamento para as classes especiais de alunos defasados na relação idade/série porque apresentam distúrbios de aprendizagem, sem serem necessariamente, deficientes. Tais alunos, em geral, tornam-se repetentes crônicos, acabam por abandonar a escola, sendo que alguns retornam, tempos depois. Em ambas as situações já estão em atraso na idade regular de matrícula. Segundo a “letra” desse artigo constituem alunado para “tratamento especial”, ao lado de outros, que são deficientes.

Considere-se ainda que, além dos distúrbios de aprendizagem, inúmeras outras razões podem gerar o atraso considerável na idade regular de matrícula, o que nem explica e muito menos justifica o encaminhamento para o tratamento especial, tal como entendido e oferecido. (Carvalho 2000, p.67)

Concordamos com a interpretação da autora, e acrescentamos que a contradição explicitada entre a Legislação e o Sistema de Ensino, contribui para alimentar o “nó” que se instalou na educação especial, pois, não foi somente naquele momento (1971) que se reforçou o processo de exclusão; atualmente, há uma certa generalização dos tipos de deficiências, como se todos demandassem o mesmo encaminhamento/tratamento.

O sistema vigente na década de 1970 possibilitou que os alunos com deficiências permanecessem à margem do ensino comum, pois não eram “produtivos” para a sociedade; desta forma, não cabiam maiores investimentos educacionais por parte do poder público, era viável que esse alunado permanecesse em escolas especializadas.

Quando nos referimos às escolas especiais, não estamos questionando a qualidade do ensino que é oferecido nestas instituições, nem mesmo as políticas educacionais que subsidiam o ensino especial; questionamos, sim, a contradição existente entre a legislação e o sistema de ensino, pois a legislação garante o direito à educação dos excepcionais no ensino regular, entretanto não possibilita que o mesmo se efetive.

Ainda sob a égide da Lei 5.692/71, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP⁶ (1973), com a “finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”.

⁶ CENESP- criado em julho de 1973 , como órgão central e responsável em promover a expansão e melhoria do atendimento aos deficientes em todo território nacional.

Segundo Mazzotta (2003, p.56), a finalidade do CENESP foi detalhada no Artigo 2º do Regimento Interno, nos seguintes termos:

Artigo 2º - O CENESP tem por finalidade planejar coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.

É importante registrar que o modelo de educação vigente no período em que se criou o CENESP, era de concepção tecnicista, enfatizava as técnicas, o aluno e professor exerciam papéis secundários; o momento econômico, político e social do país, exigia profissionais que soubessem “operar as máquinas” ou executar as técnicas que lhes eram repassadas em sala de aula. Devido ao fato de a Ditadura Militar ter como objetivo “controlar”, inclusive, as políticas educacionais, não cabia à escola ensinar a pensar, nem poderia.

Segundo Mazzotta (2003, p. 63),

(...) Assim, por exemplo, antes, durante e depois da vigência do regime militar instaurado em 1964, a nível nacional observa-se a continuidade da presença de certos grupos na condução da política de educação especial.

Dessa forma, questionamos a criação do CENESP, que, dentre outros objetivos, poderia ter sido efetivado para que houvesse um certo controle nesse segmento de ensino, uma vez que a Educação Especial quase sempre foi oferecida por escolas especiais numa visão de assistencialismo, em consonância com o atendimento previsto nas políticas educacionais daquela época.

Nesse mesmo período foi elaborada a Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977 determinando que o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Previdência e Assistência Social deveriam estabelecer as diretrizes de ação integrada dos órgãos a eles subordinados para o atendimento aos deficientes. Regulamentado pela Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978 (Diário Oficial da União, de 20 de março de 1978, Seção I, parte I, p. 3.999), destaca, dentre os objetivos:

Ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para deficientes, a fim de possibilitar sua integração social” e “propiciar continuidade de atendimento a deficientes através de serviço especializado de reabilitação e educação...”.

É definida também ao alunado dos serviços especializados de natureza educacional, prestados por órgãos ou entidades ligados ao Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC, dos serviços especializados de reabilitação da Fundação Legião Brasileira de Assistência – LBA/MPAS, dos serviços de saúde da Previdência Social e dos serviços de reabilitação profissional do INPS/MPAS. Em todos os casos a expressão genérica utilizada para designar o alunado foi “os excepcionais”

A referida Portaria (1978), vigorou até o ano de 1986⁷, quando foi editado um novo documento pelo CENESP/MEC, definindo normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à educação especial nos sistemas de ensino público e particular, significando um certo avanço nas políticas educacionais, considerando, principalmente, o nível conceitual, pois aquele momento permitiu que aparecesse, pela primeira vez, a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição às várias formas de tratamento que se

⁷ Ressalta-se que em 1986 o país vivia um momento histórico, onde a luta pela democracia permeava o pensamento político, colaborando para a busca e consolidação de uma educação progressista.

davam aos alunos com deficiências, passando de portadores de deficiência, para excepcionais e, em seguida, para educandos com necessidades especiais.

A terminologia utilizada, entretanto, refere-se às necessidades e à leitura que a sociedade fez em cada momento histórico. Em determinados períodos a educação especial é vista como parte integrante da educação comum; em outros momentos, é destinada aos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência, ora em salas comuns, ora em salas especiais entre outros.

Antes de adentrarmos na análise dos documentos internacionais que influenciaram as políticas públicas em educação especial, registra-se que utilizaremos a nomenclatura “Pessoas com Deficiências⁸” para nos referirmos aos sujeitos de nosso estudo. O termo “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” é politicamente correto, utilizado tanto nos documentos internacionais, como na legislação nacional e estadual, e também por alguns teóricos da educação.

Esta concepção entende que possuem necessidades especiais todos os alunos inseridos na Educação Especial, incluindo as altas habilidades, condutas típicas, superdotação, pessoas com dificuldades de aprendizagem e pessoas com deficiências.

⁸ A opção por esta terminologia, justifica-se por entendermos que a nomenclatura “educandos com necessidades educacionais especiais” abrange todas as pessoas que possuem necessidades educacionais específicas. E o presente estudo objetiva estudar a educação de alunos deficientes.

1.3. Os Documentos Internacionais que influenciaram a Elaboração de Políticas Específicas em Educação Especial na Década de 1990.

A legislação nacional, em matéria de educação especial, foi influenciada pelos encontros internacionais promovidos, principalmente, pelos organismos bilaterais (UNESCO, ONU, entre outros) que, ao se reunirem em nível mundial, elaboraram documentos que serviram de base para as políticas de educação inclusiva.

Embora na década de 1990 tenha-se explicitado uma preocupação mais específica com as políticas de inclusão, já existia um movimento internacional que vinha debatendo essa temática. Assim, podemos mencionar a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75, a qual apelava à ação nacional e internacional para assegurar que ela fosse utilizada como base comum de referência para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Este documento significou um avanço na normatização dos direitos dessas pessoas em nível mundial.

A Declaração preconiza o seguinte:

-As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana;

-As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

-As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos;

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes consciente da promessa feita pelos Estados Membros na Carta das Nações Unidas no sentido de desenvolver ação conjunta e separada, em cooperação com a Organização, para promover padrões mais altos de vida, com pleno emprego e condições de desenvolvimento, progresso econômico e social.(Declaração Dos Direitos das pessoas Deficientes, 09/12/75)

Apesar de este documento conclamar a participação nacional e internacional para fazer valer o seu objetivo, percebe-se que muitas iniciativas ficam somente no papel, pois garantir não significa efetivar; a maioria da sociedade não toma conhecimento dessas ações, até mesmo as pessoas com deficiências muitas vezes desconhecem seus direitos.

O texto que orientou as reformas educacionais da década de 1990 foi elaborado na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, que aconteceu em Jontiem, na Tailândia, em 1990; constituindo-se num marco histórico na Legislação em nível internacional, pois, dentre as várias recomendações efetuadas, relembrou que a educação é um direito fundamental de todos. Esta conferência foi respaldada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de Dezembro de 1948, Art.1º “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Os movimentos internacionais discutiram as políticas educacionais em nível mundial, contudo, o aspecto econômico traz implícitas as teses neoliberais, de forma que os direitos sociais vêm embutidos em um mesmo “pacote” importado dos países de primeiro mundo, como aconteceu com o Brasil nesse período. Um exemplo dessa prática, foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos que resultou desses encontros em que o Brasil foi signatário. Neste sentido, os objetivos educacionais acabaram se perdendo dentro de um contexto econômico que não permitiu que as políticas públicas fossem

efetivadas, até porque, dentro de uma proposta neoliberal⁹, a educação fica sujeita às leis de mercado, sob responsabilidade, portanto, da iniciativa privada.

Silva & Vizim (2003 p. 61) afirmam que:

“O fato de diferentes documentos nacionais e internacionais imporem mudanças na política educacional no Brasil, bem como, nos países latino-americanos, asiáticos e africanos, ainda que atrelados a um acordo monetário, não apresenta, na prática, uma alteração de mentalidades e de valores que resulte num processo menos excludente. O que se verifica, somente, é uma roupagem modificada.”

Um outro momento essencial para a educação e, especificamente, para os alunos com deficiências, foi a Conferência de Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, que reuniu representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Naquele momento foram discutidas propostas para uma educação integradora, além da necessidade de capacitar as escolas para atenderem a todas as crianças, sobretudo as que possuíam algum tipo de deficiência, reforçando, ainda, o direito de educação para todos.

A Declaração de Salamanca discorre sobre os Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, renovando a garantia dada pela comunidade

⁹ Nas formulações neoliberais o gasto social aparece como o grande responsável por determinadas crises estatais, assim, superá-la significaria dismantelar o Estado-providência, privatizar as empresas e agências públicas, reduzir o tamanho e as funções estatais, desregular e desregulamentar (ou pelo menos rebaixá-lo a seus termos mínimos) os controles sobre o livre jogo do mercado. Neste sentido, as privatizações significam um movimento que, partindo do estado em direção ao setor privado, leva a redução das atividades e funções anteriormente exercidas pelo primeiro e à ampliação do segundo. Uma ampla definição de privatização, é a redução do espaço público, incluindo movimentos que vão desde a diminuição do investimento e gasto estatal, passando pela eliminação do papel produtivo e ou distributivo do Estado, podendo envolver até mesmo restrições em suas atividades reguladoras e de gestão. Neste contexto, a educação, fica sob a responsabilidade do setor privado, sujeita as leis de mercado, evidenciando a falta de compromisso do Estado.

internacional na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

A seguir, elencamos alguns itens da Declaração de Salamanca/1994 que relembram o direito de toda a criança a educação e, ainda, a necessidade de planejamento dos programas educativos que visem assegurar um nível de aprendizagem, aos alunos, centrado em uma pedagogia que vá ao encontro de suas necessidades.

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,

Assim, este documento, além de relembrar o direito que cada criança tem à educação, aponta a necessidade de implantação de programas educativos que considerem as características e necessidades individuais de cada um, possibilitando que alunos com necessidades educacionais especiais sejam inseridos no ensino regular. Todavia, como o próprio texto sinaliza, faz-se necessária uma pedagogia diferenciada, significativa, que garanta o acesso e a permanência desses alunos no ensino regular.

No que se refere ao apelo aos governos, o documento conclama a participação de todos os países:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,

- adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,

O Documento destaca a responsabilidade dos governos por desenvolverem políticas educacionais que contemplem, também, maiores investimentos políticos e orçamentários que possibilitem a participação de toda criança no sistema de ensino, como princípio da educação inclusiva.

Este foi o apelo à comunidade internacional, em particular:

- aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento da Nações Unidas (PNUD), e ao Banco Mundial:
- a que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos; “

Evidencia-se, no texto, a preocupação com a educação em nível mundial, conclamando também para os Organismos Internacionais, visando a garantir a inclusão de todos os alunos na escola. Entretanto, o Banco Mundial, principal agente financiador, só investe em programas educativos que ofereçam contrapartida em seus projetos; desta forma, os recursos destinados à educação são mínimos.

A Declaração de Salamanca representou um avanço na história da educação especial, pois, suscitou o debate que propiciou a incorporação da mesma como uma questão social e que merece um lugar nas elaborações das políticas educacionais. Também contribuiu para a definição e conceptualização das terminologias utilizadas até então, no que tange às pessoas com deficiências. As terminologias: “excepcionais”, “portadores de deficiências”, “deficientes”, entre outras, foram substituídas por “pessoas com necessidades educativas especiais”.

No final da década, foi realizado o Encontro “Perspectivas Globais Em Vida Independente Para o Próximo Milênio” no período de 21 a 25 de setembro de 1999, em Washington, DC, USA. Representantes de 50 países participaram do encontro no qual foram celebradas as conquistas do Movimento de Vida Independente em nível mundial, aceitando a responsabilidade pelas suas próprias ações e vidas, reafirmando a filosofia global e os princípios de Vida Independente.

A seguir destacamos alguns itens do documento elaborado nesse Encontro:

- Respeito aos direitos humanos, autodeterminação, auto-ajuda, *empowerment*, inclusão, correr riscos e integração são fundamentais;
- A educação inclusiva e igualitária, a existência de oportunidades iguais de emprego e empreendimentos, o desenvolvimento e a oferta de tecnologia assistiva, assim como o transporte acessível e meio ambiente sem barreiras são indispensáveis para promover Vida Independente;

Relativamente ao Brasil, enfatiza-se que o Documento acima reforçou os princípios de direitos humanos adquiridos pelos deficientes na Constituição Federal de 1988, e que apesar de estarem expressos na legislação do país, muitas vezes não são praticados no cotidiano da sociedade.

- Os princípios e a Filosofia de Vida Independente devem ser implementados em níveis local, nacional e internacional, independentemente do tipo e grau de deficiência, do sexo, da religião, raça, língua, etnia, filiação política, idade ou orientação sexual.

O texto desconsiderou qualquer forma de discriminação e preconceito, independente de raça, cor, sexo, deficiência entre outros; entretanto, eram direitos já adquiridos anteriormente, muitas vezes ignorados pelos próprios "defensores" e ou "idealizadores" desses direitos.

- Diante destes princípios foi elaborado um plano de ação cujo objetivo pautava-se também na promoção ampla da legislação sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência, e incentivar políticas públicas voltadas ao fomento da Vida Independente, através da educação inclusiva, comunicação, moradia acessível e disponível, transporte, cuidados com saúde, meio ambiente sem barreiras e tecnologia assistiva, em cada país, ente outros
(Declaração de Washington, 1999).

O referido documento sinalizou avanços referentes às pessoas deficientes, para o milênio seguinte, enfatizando que a oferta em tecnologia, o transporte acessível, e o meio ambiente sem barreiras são indispensáveis para se promover vida independente. Há que se considerar a importância do encontro mundial preocupando-se com a vida independente dos deficientes, entretanto, já se passaram alguns anos desse evento e o que percebemos é que nem mesmo as

instituições educacionais favorecem o acesso a esse segmento sem “barreiras arquitetônicas”, o transporte no país é uma calamidade e a taxa de desemprego cresce desenfreadamente para todos. Quanto aos empregos, apesar de as Empresas serem “obrigadas”, mediante a Lei nº 8.213 de 24/07/1991 a destinarem um percentual de suas vagas para os deficientes, isso nem sempre acontece, pois não há um acompanhamento legal que fiscalize o cumprimento dessa Lei.

No mês de junho de 2001 foi elaborado o documento “Declaração de Montreal”, no Encontro realizado em Montreal, Quebec. O objetivo era estabelecer parceria envolvendo a participação de todos, com o intuito de identificar e implementar soluções de estilo de vida sustentáveis, seguros, acessíveis, adquiríveis e úteis às pessoas com deficiências.

O governo brasileiro faz uma adesão a esta Declaração de Montreal mediante o Decreto nº 3.956, de 08 de Outubro de 2001, promulgando a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Tanto a Declaração de Montreal (2001), como o Decreto 3.956 (2001) reafirmam o Direito de todas as pessoas à inclusão, e a eliminação de todas as formas de discriminação. Entretanto, apesar de haver uma preocupação com essas questões, o processo de discriminação em determinadas camadas da sociedade evoluiu substancialmente, não se restringindo somente às pessoas com deficiências, mas estendendo-se às minorias, abrangendo as mulheres, os negros, os índios entre outros. Portanto é necessário elaborar políticas sociais que minimizem as desigualdades sociais. Para isso, entretanto, a sociedade deve se conscientizar, principalmente no momento de eleger os representantes políticos.

Em 2002, os participantes da primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas famílias, reunidos em Caracas, entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002, resolvem, entre outras providências:

-DECLARAR 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e suas Famílias almejando a vigência efetiva das Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e o cumprimento dos acordos estabelecidos na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência.

CONVIDAR os Governos e Parlamentos dos países latino-americanos para fazerem a mesma declaração em seus respectivos territórios e na Região, através dos respectivos organismos.

FAZER UMA CONVOCAÇÃO aos governos de nossos países para se manifestarem perante a Secretaria-Geral das Nações Unidas e o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, em adesão à Convenção Internacional pelos Direitos Humanos e pelo Respeito à Dignidade das Pessoas com Deficiência, proposta pelo governo do México (Declaração de Caracas, 2002).

Este documento difere-se dos demais por ser uma iniciativa da sociedade civil que, por meio das próprias pessoas com deficiências e suas famílias, conclama os Governos e parlamentos dos países latino-americanos a aderirem a Convenção Internacional pelos Direitos Humanos e pelo respeito à dignidade das pessoas com deficiências. A participação dos próprios deficientes na elaboração das leis, é fundamental para que elas se efetivem.

Em 18 de outubro de 2002 é aprovada, por três mil pessoas, em sua maioria deficientes, representando 109 países, a Declaração de Sapporo, no Japão. Este documento aborda vários temas, entre eles a Paz, os Direitos Humanos, a Diversidade Interna, Bioética, Vida independente, Educação Inclusiva, Desenvolvimento Internacional, Conscientização do Público, Conhecimento e Emponderamento.

Assim, os debates internacionais contribuíram para a definição das políticas educacionais brasileiras e influenciaram as normas legais. Neste sentido, a participação de diversos países na construção das políticas de inclusão corroborou para a sistematização das mesmas.

Entretanto, há que se considerar os avanços conquistados ao longo da história, principalmente na legislação que, lentamente, foi incorporando as demandas da sociedade.

1.4. A Sistematização da Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)

Com vistas a abordar a Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), retomaremos a década de 1980, bem como, a concepção de educação do período de 1990, observando em que contexto se deu a elaboração da referida Lei.

A década de 1980 se caracterizou como um período de transição em que o setor econômico foi permeado pela instabilidade, o país viveu grandes crises e experimentou vários ensaios de planos econômicos. No setor social foram promovidas algumas transformações, pois os movimentos sociais intensificaram-se imbuídos pelo desejo de mudança da sociedade.

O início dos anos 80 parecia, enfim, exprimir um consenso de que havia um esgotamento do autoritarismo no Brasil junto a certeza de que os governos militares não tinham sido capazes de produzir o que anunciavam como sendo a marca do Brasil-potência: unir a estabilidade econômica com a modernização e a política de pleno emprego com a distribuição de riquezas. Alguns setores organizados da sociedade, diante desse quadro, passaram a exigir mudanças radicais e urgentes.(XAVIER et al, 1994, p.264)

No campo educacional promoveram-se grandes debates e revisão das políticas autoritárias provenientes da ditadura militar. O movimento de professores e organizações de caráter sindical fortaleceu a busca por uma educação progressista. Todo o processo efetivado nessa época, culminou para a elaboração da Constituição Federal de 1988, que contemplou entre outros itens, a educação para todos.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 aconteceu em um momento histórico, influenciado pela conquista da democracia, iniciada com as eleições diretas e pela defesa dos direitos humanos, encerrando o ciclo de transição para a democracia no Brasil.

A Constituição Federal apresentou alguns avanços tais como: ampliação das liberdades individuais, restrição ao poder das Forças Armadas na garantia dos poderes constitucionais, possibilidade de participação popular no Legislativo através de projetos de lei assinados por 1% do eleitorado. (XAVIER et al 1994, p. 271).

A Carta Magna, representou, também, um marco para as demais políticas, sinalizando um grande avanço em relação aos direitos sociais dos indivíduos, considerando que a ampliação dos direitos humanos na Constituição denotavam a existência de uma forte pressão e constante vigilância de setores que durante longos anos foram silenciados; constituiu-se, ainda, na base fundamental para a elaboração da LDB 9.394/96.

Vieira (2000, p. 32), ao estudar as políticas educacionais da década de 1990, afirma que “o objetivo pretendido pela Constituição seria a substituição de uma política de concorrência por uma política de partilhamento de responsabilidades”.

A Constituição Federal garantiu, no Artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. No Artigo 206 destacou princípios democráticos que têm como objetivo nortear o sistema geral de educação, tais como:

igualdade de condições não somente no acesso, mas na permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, a coexistência de instituições públicas e privadas, a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

O Artigo 208, III, garante aos portadores de deficiência “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”

É dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse Artigo assegurou o direito dos deficientes à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, sinalizando para que as políticas educacionais elaboradas a partir de então seguissem essa diretriz.

Já na década de 1990, no contexto da “Nova República”, o setor econômico do país foi marcado pela reforma do Estado¹⁰. Assim, muitas ações de cunho social que eram responsabilidades deste foram transferidas para o setor privado. Para tanto, foram fomentadas as políticas de privatizações, subsidiadas pelo debate relacionado à necessidade de romper com a excessiva centralização, tendo como argumento o processo de descentralização.

Todavia, quando os debates se intensificaram em relação a questão centralização/descentralização, a política de privatização foi instalada, mascarando uma realidade, pois, na verdade, a descentralização do Estado não significou uma democratização na forma de desenvolver seus serviços, mas, sim, que o poder passou da mão do Estado para instituições particulares controladas pela lei de mercado. Dessa forma, a sociedade civil permaneceu apenas com o desejo de participar das decisões.

No campo educacional, as políticas públicas elaboradas nessa década foram fortemente influenciadas pelos organismos bilaterais. Os encontros e conferências organizadas por essas instituições resultaram em documentos que

¹⁰ A reforma do Estado é entendida dentro do contexto da redefinição do papel do estado, que 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, MARE, 1995, p. 12

serviram de base para a elaboração das legislações nacionais; porém, muitas vezes, esses documentos apresentavam-se imbuídos de efetivo controle.

Vieira (2000, p. 90), ao estudar as políticas educacionais da década de 1990, aponta que a educação nessa época caracterizou-se como “educação espetáculo”. Assim, procuramos analisar a legislação e normas para a educação dos alunos com deficiências¹¹, bem como, a inserção da Educação Especial nas políticas públicas brasileiras, e o debate sobre a educação inclusiva¹² desencadeado nesse período. Para tanto, destaca-se primeiramente o início da normatização das políticas educacionais que contemplaram o atendimento desses alunos sob a ótica pedagógica.

Em 1990 o direito sinalizado pela Constituição Federal é reiterado no Art. 54 III do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Essas duas legislações garantem às pessoas com deficiências seus direitos na área de saúde, trabalho, assistência social e educação.

Em 1994, a Lei nº 8.859, promulgada em 23 de março, modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de

¹¹ Pessoa portadora de deficiência são aquelas que se enquadram nas categorias de: deficiente física, deficiente auditiva, deficiente visual, deficiente mental ou com múltipla deficiência. Silva & Vizim (2003 p.38)

¹² Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento a diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2001 p. 20)

ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. O Art.1º determina que:

As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º Os alunos a que se refere o “caput” deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial (grifo nosso).

Ainda em 1994, é elaborada a Portaria nº 1.793/MEC, referindo-se ao Currículo para a formação de professores e demais profissionais que trabalham com alunos portadores de necessidades especiais, considerando: a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Em seu Art. 1º recomenda:

a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, psicologia e em todas as Licenciaturas.

A mesma recomendação estende-se para outros cursos superiores, conforme o Art. 2º da referida Portaria:

Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Político-Educacionais na Normalização e Integração da Pessoa Portadora de necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidade.

Assim, a Portaria procurou atender às necessidades consideradas prioritárias, entretanto, já se passou uma década de sua elaboração e ainda não são todos os cursos de formação que possuem em sua grade curricular essa disciplina ou

outra que atenda ao objetivo. Não basta que os professores “reclamem” que não sabem “lidar” com deficientes; cabe-lhes, também, cobrar das Instituições de Ensino Superior que reformulem, em consonância com os Conselhos Superiores, as matrizes curriculares de seus cursos.

Em 20 de Dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/ 9.394/96, Segundo Amador (2002, p. 120):

Quando no Senado surge o projeto de iniciativa do Senador Darcy Ribeiro, a surpresa maior não foi propriamente com o projeto, mas sim com o conteúdo que o mesmo contemplava...
...o Senador apresentou um texto atrasado, descomprometido com sua trajetória de luta, um retrocesso ao texto “Jorge Hage”.

A referida Lei começou a ser discutida desde 1988, mesmo antes de ser promulgada a CF/88, considerando que o primeiro ante-projeto foi depositado na Comissão de Educação em novembro daquele mesmo ano, sendo aprovado como Lei Ordinária no Congresso Nacional, publicada no Diário Oficial da União em 1996.

A LDB contém nove títulos e 92 artigos. Inicia-se pela conceituação da educação (art.1º), coloca os princípios e fins da educação nacional (arts. 2º - 7º), descreve sua organização (arts 8º - 20), organiza níveis e modalidades, quais sejam: a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, a Educação Superior e a Educação Especial (art.21-60); aborda a condição dos profissionais da educação (art.61-67); estabelece a procedência e os critérios de uso dos recursos

financeiros alocados para a educação (art.68-77) e estipula as disposições gerais e as transitórias para a aplicação da lei.

Em se tratando do direito à educação, a lei define o dever do Estado para sua garantia, de forma que o mesmo assegure o ensino fundamental obrigatório¹³ e gratuito a todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria; estendendo progressivamente a obrigatoriedade e a gratuidade ao ensino médio, propiciando atendimento educacional especializado aos deficientes.

Com referência aos alunos deficientes, a LDB 9.394/96 trouxe o Capítulo V destinado à Educação Especial, discorrendo sobre a garantia de matrículas aos alunos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular e educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos , durante a educação infantil.

Esse artigo sinaliza que a educação especial deverá ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais; porém, não deixa claro quem são esses alunos “portadores” de necessidades especiais. Em relação aos serviços de apoio especializado, não esclarece de que forma se dará esse apoio, apesar de apontar que o atendimento será em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a “integração” nas classes comuns.

¹³ O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo e obrigatório, e os poderes públicos poderão ser responsabilizados por sua eventual negação. Os pais são responsáveis, de efetuar a matrícula dos menores a partir dos sete anos. O ensino fundamental é livre a iniciativa privada sob três condições; cumprimento das normas gerais da educação nacional; autorização de funcionamento e avaliação de qualidade; e a capacidade de auto financiamento.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

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

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

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

V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

O Artigo acima assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais o ensino comum, considerando o currículo, métodos, técnicas que possibilitem atender às necessidades específicas desse alunado. Sinaliza, também, a formação e especialização de professores com vistas a promover a plena integração desses alunos.

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

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A LDB 9.394/96 representou um avanço para a educação especial ao trazer um capítulo normatizando as ações que devem permear os sistemas educativos em relação à educação para as pessoas deficientes. Contudo, refere-se aos alunos da educação especial como “clientela”, embutindo, implicitamente, uma visão mercadológica.

Saviani, na obra “A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas” (1997, p. 218), considera que a definição da Educação Especial contida no art. 58 da LDB é ambígua, apresentando “um caráter circular, vago e genérico.” Complementando a idéia, na 6ª ed. da mesma obra, Saviani (2000, p. 227) enfatiza:

de modo especial, em face de uma lei que deixou muita coisa em aberto, os seus limites, expressos predominantemente na forma de omissões, podem se converter na abertura de novas perspectivas para a educação brasileira. A realização dessa possibilidade, contudo, está na dependência da capacidade de mobilização e de ação das forças identificadas com a necessária transformação da nossa organização escolar tendo em vista a construção de um sistema nacional de educação que garanta a todos o acesso a conclusão da educação básica.

Esse talvez seja o grande desafio: a mobilização de forças e a transformação da sociedade, visando à transposição dos limites e contradições expostos na legislação, e que constituem um entrave para a efetivação de um ensino pautado na qualidade e inclusão.

Saviani (2000, p. 238) conclui:

Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira.

Em relação à nomenclatura utilizada para se referir ao alunado da educação especial, a própria legislação oficial deixa lacunas. Neste sentido, Prieto (2003) afirma:

Nos documentos oficiais elaborados entre 1988 e 2001 podem ser localizadas várias mudanças na terminologia adotada para identificar o alunado da educação especial. Enquanto no texto da CF/88 o atendimento educacional especializado é conferido aos portadores de deficiência, na LDB/96 a denominação adotada é educando portador de necessidades especiais.

Ainda que numa perspectiva particular de interpretação se possa conferir à segunda expressão possibilidade de abarcar outros alunos para além dos portadores de deficiência, não há explicitação no texto da LDB/96 sobre a população de referência e, muitas vezes, essas expressões são erroneamente utilizadas como sinônimas, tal como ocorre no PNE/01.

A terminologia explicitada nos documentos oficiais se contradiz e não apresenta uma definição clara e concisa do alunado da educação especial, possibilitando, assim, que a sociedade em sua totalidade também encontre dificuldades em se referir às pessoas com deficiências. É possível que este seja um dos motivos que contribuiu para que houvesse uma certa variação na

nomenclatura em diversos momentos históricos, algumas com forte tendência discriminatória, deixando explícito como os indivíduos que estão à margem são percebidos socialmente.

Gilberta Januzzi (1985, p. 282) ao se referir à nomenclatura utilizada para os sujeitos da educação especial afirma: “a terminologia não tem mais que um efeito transitório, considerando a enorme variabilidade de designações nas fontes utilizadas”. A autora complementa, ainda: “a variação terminológica é uma constante e mais parece destinada a minimizar a forma pejorativa que essas pessoas são concebidas socialmente”. (JANUZZI, 1985, p. 282)

Quanto ao processo de inclusão, sabemos que é uma construção que envolve todo o conjunto da sociedade; portanto, é demorado, exige reflexões profundas e depende da visão e valores que se têm do ser humano. As escolas estão realizando esforços para efetivar a inclusão de alunos deficientes, ação que ainda é incipiente e merece muita atenção do poder público.

Santos (2002, p. 33) aponta que:

estudiosos da Educação Inclusiva –Rodriguez (2001), Edler (2000), Werneck (1999), Sasaki (1998), Mantoan (1997), entre outros- assinalam que, para viabilizar as estratégias transformadoras e concretizar as ações práticas que a situação de cada instituição educacional exige, é preciso vontade política dos dirigentes, recursos econômicos e competência dos sistemas educacionais. A conquista dessas condições passa necessariamente pela elaboração de um projeto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da escola: alunos, professores, pais, funcionários e comunidade, em prol de uma escola de qualidade para todos.

Com referência à formação de professores, tanto para o ensino comum, como para a Educação Especial, a LDB 9.394/96 apresentou divergências, pois flexibilizou-se muito esse item, principalmente para os professores das séries iniciais, que poderão ser capacitados apenas pelo Ensino Médio que, em geral não contempla disciplinas específicas para a educação especial. No entanto, é nas séries iniciais que se concentra o maior número de alunos da Educação Especial; assim, os professores do ensino regular conclamam a “ajuda” de educadores de escolas

especializadas que muitas vezes não possuem uma prática pedagógica ideal. Dessa forma, a educação inclusiva acaba se distanciando de nossa realidade.

Todavia, apesar das limitações, não se pode negar que a elaboração da LDB 9.394/96 tem contribuído não somente com os estabelecimentos de ensino, mas, até mesmo, com a própria sociedade, pois suscitou novos debates minimizando posturas de segregação cristalizadas ao longo da história.

Neste sentido, Ferreira & Guimarães (2003, p.104) consideram que:

...Na fase atual, a educação de alunos com deficiência, inseridos no ensino regular, apresenta-se como uma proposta de mudança de paradigma, na perspectiva social. Trata-se de um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade...

Com efeito, para que ocorra a quebra de paradigmas, faz-se necessária a mobilização de todos, iniciando-se pelo próprio sistema de ensino e estendendo-se às demais instâncias sociais, de forma que atitudes, posturas de preconceito e discriminação arraigados diluam-se em processos de inclusão, tanto no sistema escolar, como no contexto da sociedade.

O acompanhamento e, quando possível, a participação da sociedade na elaboração de políticas públicas, propicia um ambiente de produção acadêmica que vai contribuir com a implantação de legislações mais específicas, como aconteceu com o ensino de Braille.

No que se refere ao ensino do Braille¹⁴, a Portaria nº 319/MEC, de 26 de Fevereiro de 1999 em seu Art. 1º, institui que o Ministério da Educação, vinculado

¹⁴ Sistema de códigos que propiciam a escrita do Deficiente visual.

à Secretaria de Educação Especial/SEESP respondesse em caráter permanente pela Comissão Brasileira do Braille. A Comissão tinha como objetivo atender à permanente evolução técnico-científica que passou a exigir sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de língua portuguesa e espanhola.

Também podemos mencionar outras normas legais promulgadas no final do século XX que visavam melhores condições de vida para os deficientes, bem como, a inclusão na sociedade.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando, deste modo, as normas de proteção, além de pautar outras providências.

Em 26 de Abril de 2000 é instituída a Portaria nº 554, tendo em vista o disposto no art. 6º da Portaria nº 319, de 1999, o Ministro de Educação aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.

Em dezembro de 2000 o Presidente da República decreta e sanciona a Lei nº 10.098 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Art. 1º) e dá outras providências.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), o referencial para que os estados e municípios elaborassem seus respectivos Planos Estaduais. Esse documento trouxe como fio condutor a Integração/Inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino; não sendo isso possível, em função das necessidades do educando, o atendimento deveria se dar em classes e escolas especializadas. Enfatiza, também:

-Ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico.

-Melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela.

-Expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas Universidades e escolas normais.

O referido Plano estabeleceu diretrizes, metas e prazos previstos a partir da LDB 9.394/96, sinalizando a necessidade de melhoria na qualificação dos professores, e acrescentou a importância de se elaborarem cursos em nível de especialização que contribuam com a formação inicial/continuada desses profissionais.

Em Setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no Art. 9º, Inciso 1º da Lei 4.024/61; com a redação dada pela Lei 9.131 de 25 de novembro de 1995 e nos Artigos 58 e 60 da Lei 9.394/96 e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da Resolução 02 de Setembro/2001 que, além de outras providências, registra:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos;

Parágrafo único: O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Esse artigo prevê que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos no ensino regular, cabendo à escola organizar-se para oferecer uma educação de qualidade para todos. Apesar de ser função da escola organizar-se, é necessário que o sistema geral de ensino dê subsídios para que esta promova uma educação inclusiva efetiva. Para tanto, é preciso investir na capacitação de professores e

funcionários, entre outras medidas, e isso não é tarefa somente da instituição escolar.

Art. 3º Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se 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 apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo Único: Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial. Dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

O Artigo define Educação Especial como modalidade de educação, ou seja, paralela à educação comum, reforçando-se, mais uma vez, dois sistemas de ensino.

Conforme observamos, houve um esforço do Conselho Nacional de Educação em construir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, determinando que os sistemas de ensino devem matricular, na rede regular de ensino, todos os educandos com necessidades educacionais especiais; garantiu, assim, o acesso, porém não se referiu à permanência.

Prieto (2002) afirma que a oferta, tanto em quantidade, como em qualidade, é insuficiente para atender aos direitos de acesso e permanência no ensino.

O que deve reger o planejamento de políticas públicas de educação é o compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõe aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de recursos educacionais. (SOUZA E PRIETO, 2002, p. 124)

A referida Resolução apesar de conter as referências principais para a Educação Especial, deixa lacunas em seus artigos que, em determinados aspectos, regulamentam a exclusão, por deixar tantos espaços abertos em suas entrelinhas; ressalte-se, entretanto, avanço em sua elaboração.

Ao analisar os principais documentos nacionais que subsidiaram a educação inclusiva, discutida e proposta desde a década de 1990 e ainda em processo de implantação pelos sistemas educativos, percebemos que houve quebras de paradigmas em relação à inclusão de pessoas com deficiências no ensino comum. Entretanto, esses avanços quase sempre partiram de influências internacionais, e até mesmo pelas pressões internas da própria sociedade.

A compreensão da legislação nacional possibilitou-nos perceber que o processo de centralização/descentralização permeou as bases das políticas educacionais elaboradas na década de 1990, pois, em diversos momentos, as legislações tendem a sinalizar uma possível descentralização.

O processo de centralização é caracterizado pelo fato de que as decisões são tomadas por um pequeno grupo, que expressa a vontade política do centro, com jurisdição sobre determinado território, com poder sobre recursos humanos, financeiros, definição de linhas, planos e programas e controle sobre a sua execução. (OLIVEIRA et al, 1999, p.14)

Esse autor afirma que o binômio centralização/descentralização tem como elemento-chave a expressão “centro”. Assim, na descentralização estaríamos nos afastando do centro, ou seja, as decisões e as definições de ações para a alocação de recursos, em graus variados de autonomia, seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais.

Peixoto (1999, p. 101), ao estudar a descentralização da educação no Brasil aponta que esse processo não é novo, estando incluído dentre as práticas educacionais americanas que aqui foram difundidas nas décadas de 1920 e 1930 pela associação Brasileira de Educação. Assim, o produto mais significativo desse momento foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que contemplou de modo explícito a necessidade de descentralização.

Como vimos anteriormente, os primeiros intentos de descentralização¹⁵ da Educação Especial, instituiu-se com a promulgação da LDB 4.024/61. Porém, o sistema educacional muitas vezes não possibilita que o processo se efetive, pois os Estados, ao promoverem suas reformas educacionais, tendem a centralizar o poder nas mãos de determinados líderes políticos, ou quando buscam parcerias é com o intuito de transferirem os serviços, permanecendo, contudo, no controle das ações a serem desenvolvidas. E ainda há o viés das privatizações que é a transferência dos serviços do Estado para as empresas particulares. Dessa forma, a sociedade civil, dificilmente participa dos debates e decisões mais abrangentes.

No próximo capítulo, retomaremos o debate da centralização/descentralização, procurando entender como o Estado de Mato Grosso do Sul conduziu esse processo, em relação à educação especial, considerando as características políticas do Estado.

Para tanto, procuraremos sistematizar as políticas de educação especial elaboradas na gestão dos governadores Pedro Pedrossian (1991-1995), Wilson Barbosa Martins (1995-1999) e José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2003) com o objetivo de identificar em que medida esses governos aproximaram-se ou distanciaram-se das ações em relação às políticas implantadas na área.

¹⁵Entendemos o processo de descentralização na LDB 4.024/61 como uma divisão ou mesmo transferência de responsabilidades do poder público para a sociedade civil.

CAPÍTULO II

2. As Políticas Educacionais Implantadas na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 1991-2003.

Neste capítulo abordaremos as políticas educacionais implantadas na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 1990, focando as políticas específicas em Educação Especial. Para tanto, organizamos o texto em ordem cronológica, pontuando primeiramente a gestão do ex-governador Pedro Pedrossian (1991-1995), seguidas das de Wilson Barbosa Martins (1995-1999) e José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2003).

No ano de 1977, em função da grande extensão de área ocupada pelo então Estado de Mato Grosso, e de idéias que já transitavam desde o início do século XX, efetivou-se a divisão do Estado, ou seja, a separação entre as duas regiões, norte e sul. Apesar de a população matogrossense rejeitar a idéia de dividir o Estado, com receio de um possível declínio econômico, o presidente Ernesto

Geisel, no regime militar, criou em 11 de Outubro de 1977, pela Lei complementar nº 31, o Estado de Mato Grosso do Sul (FERREIRA JR. et al, 2001, p. 8)

A criação do novo estado justificou-se por diversas razões, de ordem econômica, geográfica, política e administrativa. A região sul apresentava condições de desenvolvimento a curto prazo, em decorrência da localização e de suas potencialidades, em especial no setor agropecuário (CAMPESTRINI 2002 p. 243).

Ernesto Geisel considerou o desmembramento o meio mais adequado para acelerar o desenvolvimento econômico e social de ambos os estados; o sul, com excelentes condições para tornar-se grande produtor de grãos e de carne; o norte com condições para o rápido povoamento e ocupação dos extensos vazios (CAMPESTRINI 2002, p. 248).

O primeiro Governador do Estado de Mato Grosso do Sul nomeado pelo então Presidente da República, foi Harry Amorin Costa (01.01.1979 a 12.06.1979), posteriormente Amorin foi substituído por Londres Machado, na época presidente da Assembléia Legislativa.

Governaram também o Estado, Marcelo Miranda Soares (1979-1980), Pedro Pedrossian (1980-1983), Wilson Barbosa Martins (Primeiro Mandato -1983-1986) Ramez Tebet (1986-1987) Marcelo Miranda Soares (Segundo Mandato 1987-1991), Pedro Pedrossian (Segundo Mandato 1991-1995), Wilson Barbosa Martins (Segundo Mandato 1995-1999) e José Orcírio Miranda dos Santos (1999 –2003)

No plano político, Mato Grosso do Sul herdou as forças das elites do então Estado de Mato Grosso, permitindo que os mesmos líderes permanecessem no poder, de forma que a disputa pelo cargo de Governador ficava sempre nas mãos do grupo dominante, situação que se estendeu até 1999 com a eleição do Governador José Orcírio Miranda dos Santos.

Ferreira Jr et al (2001 p. 06) afirmam:

O período transcorrido da divisão de Mato Grosso, em 1977, ao final dos anos 90, com o revezamento entre pedrossianismo e anti-pedrossianismo no poder, já permite concluir que ambos os líderes, em essência, podem ser considerados como chefes políticos de facções oligárquicas diferenciadas por questões políticas que haviam se perdido no passado do presente.

Desta forma, o novo Estado configurou-se politicamente tendo como referência, os partidos de maior relevância daquele período, a Aliança Renovadora Nacional - ARENA¹⁶ e o Movimento Democrático Brasileiro - MDB¹⁷. Apesar de o MDB tornar-se um partido de oposição, seus principais integrantes, em sua maioria, eram pessoas advindas da ARENA, pois as alianças políticas possibilitavam que os sujeitos mudassem de partido constantemente, ora representando a ARENA, ora o MDB.

Em 1982 é eleito, para governador, Wilson Barbosa Martins (1983-1986), pelo Movimento Democrático Brasileiro - MDB, em um contexto histórico em que o país saía do Estado Ditatorial e traçava os primeiros passos rumo à democracia, representava o partido de oposição ao Governo.

¹⁶ Partido da Aliança Renovadora Nacional, criado em 1963 tornou-se o partido oficial do regime militar

¹⁷ Partido do Movimento Democrático Brasileiro, também criado no mesmo período (1963) era o partido de oposição legal a ARENA. (Fonte: www.mre.gov.br)

Bittar (1998 p. 31) ressalta que a conjuntura nacional às vésperas das eleições de 1982 dividia a sociedade em dois campos: de um lado o regime militar e de outro as forças da oposição democrática. O regime militar lutava pelos seus interesses, tentando através das urnas garantir-se no poder e com isso continuar beneficiando o capital monopolista e, do outro lado, fixava-se a oposição democrática, composta pelas diversas camadas sociais, objetivando o desejo de mudança, imbuída de interesses distintos, tentando enfraquecer o regime militar instalado desde 1964.

O período era de efervescência, tanto política quanto social; a crise sócio-econômica instalada colocava a população à margem dos benefícios do desenvolvimento. Assim, a proposta de educação do governo Wilson Barbosa Martins foi fruto da luta travada entre os vários segmentos sociais, inclusive da luta pela democracia.

Neste sentido, Bittar (1998 p.17) pontua:

Conhecida como a educação para a democracia, a proposta caracterizou-se por dois aspectos: Teve origem no contexto da transição democrática pela qual o país passava desde o início da década de 80 e que resultou de um governo eleito por uma frente de oposição a ditadura militar e ainda, originou-se de um congresso estadual, precedido de amplo processo participativo, que envolveu as escolas e as entidades docentes e discentes, redundando no Plano Estadual de Educação.

Bittar (1998 p.18) afirma, ainda, que “apesar dos intensos movimentos pela educação, fato que seguramente marcou o período, a política educacional, embora formulada democraticamente, encontrou limites concretos a sua efetivação”. Sendo assim, aquele período ficou marcado mais como um momento de transição e luta pelos vários segmentos da sociedade, do que efetiva prática. Registra-se a luta pela democracia, pela igualdade de oportunidades, entre outras, que desencadearam a construção de políticas educacionais.

Em 1999 Catanante apontou em seu estudo relacionado à proposta educacional de Mato Grosso do sul: a formação do cidadão crítico segundo a percepção dos professores do ensino fundamental que:

a compreensão das políticas educacionais, enquanto perspectiva histórica, vincula-se diretamente à maneira como se dá a análise dessa política, que pode acontecer de forma isolada, sem evidenciar as contradições que estão implícitas; ou pode se dar de forma contextualizada, identificando

as forças às quais elas estão indiretamente submetidas.(CATANANTE, 1999, P. 12)

Com efeito, a elaboração das políticas públicas em Mato Grosso do Sul pautou-se nas prioridades elencadas por seus governantes, expressando, dessa forma, as influências econômicas, sociais e ideológicas dos setores hegemônicos da sociedade.

2.1. Os Primeiros Intentos de Elaboração de Políticas para Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul.

Como já temos explicitado, Wilson Martins assumiu o governo no contexto da democratização da sociedade brasileira. Das propostas educacionais¹⁸ aprovadas na sua primeira gestão (1983-1986) destacamos as que se referem à Educação Especial. A equipe desse governador visava assegurar o direito do aluno excepcional, destinar recursos para escolas de excepcionais, implementar habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia e Educação Física, elaborar legislações específicas para amparar e proteger os excepcionais, dar autonomia para as escolas especiais no que tange à escolha de professores e técnicos, princípios pedagógicos, entre outros. (Mato Grosso do Sul. Governadoria. Diretrizes da ação do Governo. Campo Grande, Abril, 1984)

A proposta de educação apresentada pelo governo explicitava uma concepção de Educação Especial que não destoava da realidade brasileira, pois, na década de 1980, essa questão era vista simplesmente como uma forma de atendimento, proteção, amparo e assistencialismo. A política de educação especial elaborada para o estado de Mato Grosso do Sul procurou primeiramente minimizar e atenuar conflitos instalados na sociedade.

O Estado de Mato Grosso do Sul vinha desenvolvendo políticas para a Educação Especial desde 1981, quando foi criada a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação e, posteriormente uma Diretoria específica para a Educação Especial, ainda na primeira gestão do Governo Pedrossian (1980-1983).

A Diretoria então nomeada procurou seguir as diretrizes apresentadas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Todavia, foi na segunda gestão do governo Pedrossian (1991-1995) que se implantaram políticas diferenciadas para a Rede Estadual de Ensino em matéria de Educação Especial, culminando com a implantação das UIAPS (Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico).

Assim, a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, passou a contemplar, em suas diretrizes, a educação para os alunos portadores de deficiências. Até então, os serviços públicos disponibilizados eram oferecidos pelas Classes Especiais¹⁹ da rede pública estadual abrangendo os deficientes²⁰ mentais, visuais e auditivos, ou para alunos que apresentassem outras características que

¹⁸ Sobre as propostas para a educação no Governo de Wilson Barbosa Martins (1983-1986) ver: Mato Grosso do Sul. Governadoria. Diretrizes da ação do Governo. Campo Grande, Abril, 1984.

¹⁹ Sala de aula em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada, e deverá configurar etapa, ciclo ou modalidade de Educação Especial.

²⁰ Entende-se por deficiência Segundo o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

através de diagnósticos específicos fossem recomendados para o atendimento nessas classes.

Nascimento (1999, p. 85), citando Anache no que se refere ao atendimento dos deficientes no Estado de Mato Grosso do Sul discorre:

O atendimento oficial educacional à pessoa portadora de deficiência foi assegurado pelo Estado a partir do ano de 1981, logo após sua divisão. Até então a maioria dos programas de Educação Especial existentes estava ligado às instituições especializadas não-públicas, porém subvencionadas pelo Estado, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande e o Instituto Sul-Matogrossense para Cegos “Florivaldo Vargas” (I.S.M.A.C.). Tão logo foi estruturada a diretoria de Educação Especial, foram criados o Centro Regional de assistência Médico-Psicopedagógica e Social (CRAMPS) e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audio-Comunicação (CEADA) Essa Diretoria de Educação Especial procurou estabelecer suas diretrizes de atuação baseada nos princípios gerais do Centro Nacional de Educação (CENESP): normalizar, integrar, individualizar.

Como parte das ações implantadas pela Diretoria de Educação Especial, nomeada a partir da aprovação da estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, ainda no ano de 1981, foi criado o CRAMPS e o CEADA.

O CRAMPS - Centro Regional de Assistência Médico Psicológico e Social tinha como objetivo primeiramente diagnosticar e depois encaminhar e acompanhar os alunos com deficiências para a Educação Especial. O contexto histórico não favorecia a inclusão de alunos deficientes no ensino regular, pois o atendimento a esse segmento era oferecido quase que exclusivamente em escolas especiais, considerando que as políticas educacionais ainda não contemplavam em suas diretrizes a educação para todos. (Folder interno elaborado pela Secretaria de Estado de Educação- Ano/ 2000).

O CEADA²¹ era um Centro de Atendimento ao Deficiente da Audio-Comunicação que também atuava nos mesmos princípios do CRAMPS: realizava diagnóstico e acompanhamento dos deficientes, só que especificamente na área de surdez.

O governo do Estado de Mato Grosso do Sul, em matéria de Educação Especial, preocupava-se em apoiar as entidades que trabalham com os

²¹ Centro Estadual de Atendimento da Áudio-Comunicação. Era um centro especializado na Deficiência auditiva, atuando na escolarização de crianças e jovens surdos, desenvolve programas de profissionalização e capacitação de professores. Atualmente o CEADA funciona como uma escola especial e atende alunos surdos que não frequentam o ensino regular.

deficientes, destinando-lhes recursos financeiros. De 1987 a 1990, por influência da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e do documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Educação Especial começou a ser discutida na perspectiva de ser oferecida no sistema regular de ensino, possibilitando, ao deficiente, o direito de acesso à escola pública, propondo, inclusive, o abandono de princípios assistencialistas que haviam permeado a Educação Especial até aquele momento.

Nesse mesmo período, criou-se o Centro Sul-Matogrossense de Educação Especial – CEDESP (1989), uma iniciativa do Estado cujo objetivo era oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino, pesquisa e educação para o trabalho aos deficientes.

2.2. O Governo Pedro Pedrossian e a Implantação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico - UIAPs

Pedro Pedrossian, representante do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), assumiu o governo em 15 de março de 1991 anunciando mudanças no sistema educacional que contemplavam antigas reivindicações dos profissionais da educação.

O governador considerou alguns pontos das políticas educacionais anteriores ao seu governo, originadas a partir da década de 1980, em nível nacional, tais como: descentralização administrativa; eleição de Diretores e Colegiados Escolares e a implantação das Diretrizes Curriculares (CATANANTE, 1999, p. 14).

No ano de 1991 implantaram-se as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico – UIAPs, sendo três unidades na capital e pólos no interior do Estado, tendo como perspectiva realizar diagnóstico em alunos da rede estadual de ensino, a fim de identificar aqueles que apresentassem necessidades educacionais especiais e, em seguida, proceder ao acompanhamento psicopedagógico.

Soares (2000, p. 08), no estudo “Identificação de Condições Presentes ou Ausentes no Processo de Integração do Aluno com Deficiência no Ensino Regular” afirmou que:

a proposta das UIAPs era de um trabalho descentralizado com atuação dos técnicos junto as escolas, desde a avaliação dos alunos até a orientação aos professores e coordenadores pedagógicos. Entretanto em

1997, através de Decreto foi criado o Centro Integrado, centralizando novamente o atendimento.

A descentralização da educação implantada no governo Pedrossian, explicitada pelos serviços desenvolvidos nas UIAPS, foi influenciada por um processo de descentralização desencadeado no País em década anterior (1980). Mudaram-se governos, criaram-se novos partidos políticos, contudo, o estado de MS procurou acompanhar e colocar em prática os debates estabelecidos em nível nacional.

Segundo pesquisa realizada por Anache (1997, p.137), eram objetivos das UIAPS:

Mediar o planejamento, a estruturação e a avaliação do processo de apropriação dos conhecimentos do aluno, considerando como fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho, uma ação conjunta com a escola.

A mediação consiste na mobilização da comunidade escolar para a descoberta de recursos próprios que levem a construção de uma relação pedagógica mais democrática, e uma proposta de trabalho que atenda as diferentes clientelas.

Os objetivos das UIAPS elencados por Anache, evidenciam, mais uma vez, o período da democracia e, conseqüentemente, a participação da comunidade nos serviços desenvolvidos pelo estado; assim, a implantação das UIAPS acompanhou o movimento popular próprio da década de 1990, o que significou um avanço para a educação especial.

Conforme depoimento de Cicera Celma Cosmos, que atuava como professora na Educação Especial na época da implantação das UIAPS:

O trabalho desenvolvido através das UIAPs foi muito profícuo, apesar das limitações que se tinha na época, como por exemplo a falta de profissionais especializados, estabeleceu-se um vínculo com as escolas criando uma cultura de atendimento numa visão pedagógica, buscando apoio na área clínica somente para atendimentos específicos de saúde (Cicera Celma Cosmos/novembro/2004).

O depoimento de Cosmos reitera o atendimento, efetivamente descentralizado, desenvolvido nas UIAPS. O processo de descentralização instalado naquele período influenciou os objetivos das Unidades.

Na visão de Maria de Lourdes Maciel, ex- Secretária de Estado de Educação do governo Wilson Barbosa Martins (PMDB), o trabalho desenvolvido nas UIAPs foi considerado:

Um trabalho que deu certo, pois, plantou-se uma semente que apontou um caminho para a inclusão, houve dificuldades, percebeu-se outras necessidades, o próprio deficiente foi levado a interagir.

Entretanto, não havia muito incentivo do poder público, o trabalho desenvolvido era considerado muito mais como um esforço do professor. Todavia, o trabalho que foi implantado através das UIAPS foi mantido e desenvolvido dentro da programação em nossa gestão. (Maria de Lourdes Maciel, Dezembro/2004)

Maciel destacou, em seu depoimento, a falta de apoio institucional para que o trabalho desenvolvido nas UIAPS fosse mais efetivo. Porém, ressaltou o compromisso dos professores com a educação.

As Unidades de Apoio Psicopedagógico (UIAPs) eram compostas, na maioria, por pedagogos e psicólogos (na função de professores) que contavam com o apoio dos profissionais da área de saúde como: médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais e, ainda, outros especialistas que poderiam ser requisitados através dos serviços existentes na comunidade, caso fosse necessário.

O acompanhamento feito através das UIAPs aos alunos deficientes, em seu processo de escolarização, assegurava procedimentos pedagógicos e metodológicos e determinava a utilização transitória das modalidades de serviços, visando à integração em classe comum (ANACHE, 1997, p. 137-138)

Neste sentido, Nascimento (1999) complementa:

Mediante uma política de serviços, as UIAPs visam possibilitar o ensino formal de 1º e 2º graus aos Portadores de Necessidades Especiais, através do apoio educacional as escolas da rede estadual de ensino.

“O apoio educacional pressupõe um trabalho de compreensão da escola e suas finalidades internas, (...) Este apoio deve se dar no sentido de possibilitar à escola os conhecimentos necessários ao trabalho desenvolvido com todos os alunos, considerando-se suas diferenças”(Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação, Campo Grande, 1992, p.17).

Para a efetivação do trabalho a ser desenvolvido, as UIAPs contaram com a abertura de serviços especializados tais como: Salas de Recursos²², Centro

²² Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa e complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento.

de Convivência e Desenvolvimento de Talentos- CCDT²³, Classes Hospitalares²⁴ e ensino Itinerante²⁵, Domiciliar, objetivando a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

Em 1995 Wilson Barbosa Martins é reeleito para governador do Estado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), já em outro contexto histórico, pois a década de 1990 foi marcada pela inserção do Brasil dentro de um quadro internacional que impunha novas perspectivas de competitividade no cenário da globalização, propondo-se a reforma do Estado, de forma que a privatização emergiu como palavra de ordem. (VIEIRA, 2000, p.90).

Kassar (2003, p. 277) considera a década de 1990:

marcada pela participação do país em conferências internacionais em que foram discutidos e (re) afirmados acordos de implementação dos Direitos Humanos, também foi marcada pela presença hegemônica do discurso neoliberal, que critica a ação direta do Estado em vários setores da sociedade...

No que tange às políticas educacionais Rodríguez (2003, p.220) afirma que:

a década de 90 caracteriza-se por uma tendência de modernizar a gestão dos sistemas de educação pública, oferecer iguais oportunidades de acesso a uma educação de “qualidade” com “equidade” e “eficiência” para todos, fortalecer a profissão docente, aumentar os investimentos em educação e adequar os sistemas nacionais de educação pública às necessidades de mercado.

Rodríguez (2003) pontua, ainda, que, nesta década, a maioria dos países da América Latina modificou as leis de educação, objetivando “reorganizar o sistema educativo” e torná-lo coerente com o projeto neoliberal global. Dentre esses países destaca-se o Brasil, que promulgou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em dezembro de 1996.

O quadro político do País foi delineado pela construção da “Nova República” que teve início em 15 de março de 1985, com a posse de José Sarney para a Presidência da República. Apesar de o período ser considerado como o fim da Ditadura, o poder continuou a ser controlado pelos mesmos grupos vinculados à Ditadura Militar, pois Sarney era considerado “braço direito” dos militares (AMADOR, 2002, p. 52).

Nessa década, sob a égide da “democracia”, é eleito Fernando Collor de Mello (1990-1995), que compõe um Ministério híbrido, formado por políticos conservadores e técnicos desconhecidos, de forma que essa gestão, no que diz respeito à educação, é marcada, segundo Vieira (2000), por “tempos de muito discurso e pouca ação”.

Neste sentido, Vieira (2000, p. 90) complementa:

apesar de inaugurar-se a fase “educação espetáculo” o período Collor foi importante no campo da defesa dos direitos da infância e da adolescência, aprovou-se o estatuto da Criança e do Adolescente –ECA, em decorrência dos compromissos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, o governo propõe ainda um amplo projeto- o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC .

No setor econômico a gestão de Collor é acompanhada de sucessivas tentativas de intervenção na economia, tanto é que alguns brasileiros trazem marcas profundas, resultantes da retenção de valores em espécie, depositados em cadernetas de Poupança. Chama a atenção o fato de, apenas nos primeiros dois anos de governo, terem sido implantados dois planos econômicos.

²³ Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos. Atende alunos com significativo comprometimento a partir das diversas linguagens da arte e educação física.

²⁴ É o serviço criado pela Secretaria de Estado de Educação a partir da década de 90, que visa dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno matriculado em escolas da Educação Básica, que se encontra hospitalizado por motivo de doença ou tratamento, contribuindo para seu retorno escolar.

²⁵ Itinerância: Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum e da rede regular de ensino.

O presidente Fernando Collor de Mello não chega ao fim do mandato, pois sua gestão, pouco a pouco, foi sendo minada por denúncias de corrupção e, em 1992, é deposto por crime de responsabilidade, em processo de *impeachment*, fato inédito no Brasil. Assim, em substituição a Fernando Collor, assumiu a presidência o Vice-presidente da República, Itamar Franco, em 29 de dezembro de 1992, cumprindo o restante do mandato até 31 de dezembro de 1994.

Itamar Franco assume um país traumatizado pelo processo que levou à destituição do Presidente eleito, todavia, procurou administrá-lo com equilíbrio. Anunciou as Diretrizes de Ação Governamental através de um texto de 108 páginas, dividido em duas partes: as ações que deveriam ser executadas a curto prazo e as de longo prazo. (VIEIRA, 2000, p. 117)

A mesma autora afirma, ainda, que:

No governo do Presidente Itamar Franco a educação é compreendida como o “eixo básico da estratégia social”. Com a universalização da educação básica pretendia-se “pelo menos, a aquisição das competências mínimas necessárias à qualidade para o trabalho numa economia complexa e a universalização da cidadania e da convivência democrática (Vieira, 2000 p. 119)

No governo Itamar Franco, a educação vivenciou algumas mudanças e alguns movimentos educacionais interessantes aconteceram. Citamos, como exemplos, a Semana Nacional de Educação para Todos (10 a 14 de maio de 1993), a Conferência Nacional de Educação para Todos (Brasília-1994), momento chave para a compreensão da proposta das políticas educacionais; o pacto pela valorização do Magistério, a extinção do Conselho Federal de Educação, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e a gestão do ministro Murílio Hingel que, segundo Vieira (2000, p. 116):

O ministro (...) trouxe idéias diferenciadas daquelas defendidas por seus antecessores (...). Nela o ministro posiciona-se em sentido contrário às políticas dos dois governos precedentes: acredita na universidade pública, declara-se contra o ensino pago nas instituições superiores públicas, não busca a polêmica com os proprietários de escolas privadas através do controle de mensalidades, preocupa-se com a educação das crianças pequenas e com a valorização do professor.

No setor econômico o destaque principal é para o “plano real”, cuja proposta orientou-se na diminuição de gastos públicos e na aceleração do processo de privatização, diferentemente de governos anteriores, que implantaram o “congelamento” de preços e salários. (VIEIRA, 2000, p. 116).

Em 1995 foi eleito para a presidência da República Fernando Henrique Cardoso²⁶, cujo plano de governo deu continuidade à política econômica implantada na gestão anterior, priorizando a abertura às exportações, às privatizações das grandes empresas, com o intuito de inserir o país na economia globalizada.

Fernando Henrique Cardoso teve como marco, em seu governo, a democracia e a liberdade econômica e, no que tange às políticas educacionais, as propostas pautaram-se nas linhas estabelecidas no documento elaborado na Conferência Mundial

²⁶ Eleito pelo PSDB, quarto maior partido parlamentar, está em fase de ascensão especialmente a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da República. Fernando Henrique Cardoso, dirigiu o país por oito anos consecutivos, sendo de 1995 a 1998 (primeiro mandato e de 1999 a 2002 (segundo mandato). O principal documento de Campanha presidencial de 1994 de Fernando Henrique foi **‘Mãos a obra Brasil’** de 300 páginas, constituído de uma apresentação, cinco capítulos e dois anexos, focando todas as áreas (Vieira, 2000, p. 173).

sobre Educação para Todos (1990), sendo que o indicador mais vitorioso foi a universalização do acesso à escola. Entretanto, a qualidade em educação não foi alcançada, apesar de ser esta uma preocupação e a proposta do governo. Referente a essa questão, Vieira (2000, p. 187) comenta sobre a página 6 da proposta governamental:

O conceito de qualidade engloba o acesso, o progresso e o sucesso do aluno na escola. Para cada nível de ensino serão desenvolvidas diretrizes adequadas a esses três aspectos. No ensino fundamental, a ênfase recairá no progresso e no sucesso. No ensino médio além de buscar o progresso e o sucesso do aluno, o acesso, em sentido lato, se constitui uma barreira. Falta escola, falta professor e os índices de evasão são altíssimos. Quanto ao terceiro grau, a busca da qualidade há que se pautar pelo aproveitamento do enorme potencial que as instituições de ensino superior representam, em termos de recursos humanos e físicos mobilizáveis com vistas ao desenvolvimento econômico e social.

Apesar de o índice de acesso ao ensino fundamental ter atingido quase 100% (cem por cento) da demanda, não houve efetivação das outras propostas como: qualidade do ensino, permanência escolar, valorização do professor; no ensino superior a situação agravou-se sobremaneira, pois, em função das poucas vagas nas universidades públicas, as instituições privadas aproveitaram o “nicho de mercado” e criaram cursos superiores, sem, que houvesse, no entanto, uma preocupação com a qualidade do ensino ministrado, resultando na “mercantilização” da educação.

Neste sentido Mancebo (2002, p. 6)

pontua:

(...) de maneira pouco coerente, o governo tem alegado a escassez de recursos para justificar a redução dos investimentos nas instituições públicas, embora pratique, ao mesmo tempo, a renúncia fiscal em nome da expansão do acesso, que, em muitos casos, realiza-se com o sacrifício da qualidade e sem o necessário controle da sociedade.

Na última entrevista concedida à
Revista VEJA (Ed. Especial nº 26-2003) o
presidente Fernando Henrique Cardoso discorreu:

Começou-se a universalizar o ensino através do acesso da população aquilo que é básico: educação, saúde e terra. O indicador mais vitorioso que temos nesse sentido é o acesso a escola. Nós universalizamos praticamente o acesso a escola, pode-se dizer pela primeira vez na história do Brasil que o analfabetismo está morrendo, é residual. No começo dos anos 90 só 7% das crianças negras estavam na escola. Agora, 93% estão. No total, 97% das crianças estão na escola, e o mais importante do que isso talvez, não há um dia no Brasil em que não se mencione a injustiça social...

Referindo-se ao aspecto econômico, o
presidente registrou:

O que diferencia o Brasil de 1994 para o Brasil de 2002 é a estabilidade, pois, em 1994 já havia começado o plano real, mas não sabíamos até que ponto teríamos condições de reorganizar as bases do governo e da economia, para propiciar depois um período de crescimento sustentado. A outra questão é que o país vinha da cicatrização de uma operação na democracia, que foi o impeachment. No Brasil de hoje, a normalização dos valores democráticos é algo palpável, ninguém põe em dúvida as instituições democráticas, hoje a liberdade e a democracia são como o oxigênio- você pensa que não tem importância porque existe em abundância.

Na visão de Fernando Henrique Cardoso, o período de 1995 a 2002 foi marcado por avanços em diversos segmentos. No setor econômico, o processo de globalização justificou o crescente intercâmbio entre as nações; na área de saúde e educação, houve a preocupação com o acesso e a (re)democratização dos serviços oferecidos.

A história aponta que ao longo dos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso, 1995 a 2002, as taxas de crescimento foram

modestíssimas, havendo um aumento explosivo das dívidas externa e interna e das despesas com juros, assim como crescentes taxas de desemprego.

Mancebo (2002, p. 08) enfatiza:

Na realidade, ao longo da década de 1990, assistiu-se a um quadro de reformulação política e econômica que acirrou o ajuste das políticas sociais, entre elas as educacionais, às reformulações econômico-financeiras em curso. De outro modo, promoveu-se um ajuste das questões educacionais às regras da mercantilização com toda carga de exclusão que tal escolha produz.

Essas ações nacionais trouxeram conseqüências econômicas, políticas e sociais para todos os estados; Mato Grosso do Sul foi fortemente influenciado, viveu momentos de controle político, o setor econômico ficou permeado pela angústia dos planos econômicos.

Em seguida, abordaremos as políticas educacionais implantadas no Governo de Wilson Martins e o processo centralização/descentralização de sua gestão.

2.3. A educação Especial no Governo de Wilson Barbosa Martins (1995-1999).

Wilson Martins foi eleito pela segunda vez para governar o Estado de MS (1995-1999) num período em que o país buscava meios para sair da crise econômica resultante dos sucessivos planos econômicos da década de 1990. O estado de MS, como a maioria dos estados brasileiros, não tinha recursos financeiros para investir em saúde, educação, moradia, entre outros.

Entretanto, Martins assumiu o governo firmando o compromisso de investir na educação da rede estadual, em questões relativas aos professores e em recursos materiais. Fernandes (2003, p. 232), em relação às verbas destinadas para a educação em Mato Grosso do Sul, cita matéria publicada no jornal Correio do Estado:²⁷

A Secretaria de Educação está com dificuldades para fazer a manutenção de 362 escolas da rede, que passam por processo de sucateamento. O motivo é a falta de recursos. A Constituição Federal determina que 30% da receita líquida do Estado sejam repassados para o setor de educação, mas, no mês passado, foram destinados ao ensino somente 18%. Além de manter as escolas, o Governo precisa destinar 3%, dos 30% previstos na Constituição, para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que está sem equipamentos e livros para os laboratórios, devido à falta de recursos.

Em relação ao assunto, a autora complementa que estava exposta, para a sociedade, uma ilegalidade nas funções do Estado, materializada pelo seu gerenciamento, de um dos serviços públicos tido como essencial: a educação. Para a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul - FETEMS, o discurso do governador Wilson Barbosa Martins sobre educação veiculado em campanha política, distanciava-se do que era executado administrativamente. (FERNANDES, 2003, p. 233)

²⁷ Matéria veiculada no Jornal Correio do Estado em 17/05/95. FALTA VERBA PARA MANUTENÇÃO DE ESCOLAS.

As políticas econômicas implantadas no país, que visavam a racionalização de recursos públicos, exerciam, também, a função de “controlar” os recursos destinados à educação, saúde, moradia, entre outros; dessa forma, esses segmentos muitas vezes eram prejudicados em função de possíveis desvios de verbas. Em Mato Grosso do Sul, de modo muito especial, fazia-se necessário um gerenciamento mais efetivo da aplicação do percentual que o Estado arrecadava em termos de impostos.

Fernandes (2003, p. 233) pronuncia-se em relação à gestão do governo do PMDB, afirmando:

(...) mas sua prática é o dilapidamento dos bens públicos, aprofundamento da exclusão social e privatização do Estado para grupos de interesses, com isto alterando para pior a qualidade de vida da população.

A autora cita uma passagem do Programa de Governo de Wilson Barbosa Martins, em campanha, o qual anunciava uma promessa de ampliar os recursos para educação:

Nossos professores são verdadeiros heróis nacionais. Estão construindo o futuro de nosso país, mas são marginalizados, ganham pouco, não recebem treinamento ou estímulo profissional. Trabalham sem recursos pedagógicos e materiais adequados... Vamos propor um compromisso pela Educação... Vamos ampliar os recursos para a educação, administrando melhor o orçamento... (programa de Governo de Wilson Martins, p. 13, Setembro/94).

Martins demonstrou no seu discurso uma preocupação em relação ao processo educacional, propondo, em seu Programa de Governo, estabelecer 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.

No Governo de Martins, foram Secretários de Estado de Educação: Aleixo Paraguassu Neto (1995-1997) e Maria de Lourdes Maciel (1997-1999).

Paraguassu Neto não foi entrevistado para esta pesquisa pelo fato de ter assumido a Secretaria de Estado de Educação nos primeiros anos da Gestão de Martins, período no qual se deu, apenas, continuidade às políticas implantadas em governos anteriores; as mudanças efetivas se deram na gestão de Maciel.

Em matéria de Educação Especial, a Secretária Maria de Lourdes Maciel se pronunciou:

O que ficou evidente na década de 1990 para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, era de que a inclusão foi muito mais na atitude dos professores, do que no próprio sistema.

As capacitações que aconteceram foram poucas, e ainda, eram em cima das políticas pedagógicas e não específicas na Educação Especial.

Não tínhamos e ainda não temos muitos mecanismos para se implantar a inclusão, o que se percebe é que desde as UIAPs já havia uma proposta de atendimento ao PNE, e essa proposta não foi avançada até hoje.

O que se tinha no Estado eram caminhos para implantar as políticas públicas.

A década de 1990 trouxe também os PCNs, vieram os primeiros instrumentos mais consistentes para definir políticas mais diferenciadas. Naquele período, Mato Grosso do Sul foi caracterizado pela crise econômica, somos um Estado de poucos habitantes, não tínhamos grandes recursos para serem investidos, a arrecadação era muito baixa no Governo do Dr. Wilson.

Fomos muito prejudicados pela Lei Kandir, o Estado perdeu muito dinheiro, entretanto foi no Governo do Dr. Wilson que foi gestado todo o

projeto Pantanal, que veio acontecer no Governo do Zeca, entretanto esse é o processo. Neste período (década de 1990) a política era muito austera. Atualmente o Governo que assumir o poder todos apoiam, não existe oposição nas políticas do Estado. Não há partidos de esquerda (Secretaria de Estado de Educação Maria de Lourdes Maciel- Dezembro/2004).

O depoimento da entrevistada evidenciou que o governo não atendeu às necessidades básicas da rede estadual por razões econômicas, as políticas em relação à Educação Especial ainda não estavam bem delineadas, o processo educacional achava-se comprometido, considerando a importância de se investir em recursos humanos e didático-pedagógicos que visasse à qualidade no ensino.

Em relação aos serviços específicos para a Educação Especial, foi mantida a mesma estrutura das políticas implantadas no governo Pedrossian, mantendo-se as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs), objetivando atender os alunos com deficiências.

A rede estadual de ensino de MS contava com setenta e seis UIAPs, sendo três unidades em campo Grande e as outras distribuídas no interior do Estado.²⁸ O trabalho desenvolvido nas UIAPs era descentralizado da Secretaria de Estado.

Entretanto, sob a Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS nº 4.827, de 02 de outubro de 1997, a Secretaria de Estado de Educação²⁹ criou o Centro Integrado de Educação Especial – CIEEP, em Campo Grande, com o objetivo de identificar, acompanhar e encaminhar os deficientes aos setores especializados, funções que eram desenvolvidas pelos profissionais lotados nas UIAPs.

Analisaremos abaixo alguns artigos do documento oficial deliberado pelo Conselho Estadual de Educação (Deliberação 4.827 de outubro de 1997).

No Capítulo II, do Atendimento Educacional Escolar, o Art. 5º registra:

São modalidades de atendimento educacional escolar:

²⁸ Conforme Relatório Interno da Secretaria de Estado de Educação do ano 2000.

²⁹ Gestão da Secretaria Maria de Lourdes Maciel (abril/1997 a dezembro/1998)

- I – Classe do ensino regular;
- II- Classe especial em escolas do ensino regular;
- III- Escola especial;
- IV- Centro integrado de Educação Especial;
- V- Oficina pedagógica e
- VI- Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico – UIAPs:

Esse Artigo do documento apontava as modalidades de educação especial a serem oferecidas pela rede Estadual, porém, a implantação do Centro Integrado não extinguiu os serviços prestados até então, criando-se a opção de encaminhar os alunos com necessidades educacionais especiais, tanto para o Centro Integrado, como para as UIAPs. A criação desse novo órgão de atendimento significou uma política de centralização dos serviços, pois até então, o trabalho desenvolvido pelas Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico consistia-se num processo de descentralização das atividades.

A implantação do Centro Integrado não ficou bem esclarecida, pois os objetivos não se diferenciaram dos objetivos das UIAPs. Entrevistamos a Secretária de Estado de Educação, Maria de Lourdes Maciel, para nos esclarecer sobre o porquê da criação do Centro, considerando que o Estado já dispunha de um órgão que atuava nesse direcionamento e que, segundo a avaliação da Secretária, era um trabalho que estava dando certo; entretanto, a entrevistada não conseguiu justificar o porque da implantação do referido Centro, alegando não lembrar-se do fato. Assim, somos levados a pensar que, ou a Secretária não se envolveu com o projeto, ou o trabalho efetivado pelo Centro Integrado não foi significativo, pois uma ação dessa natureza, quando planejada e implantada para atender as necessidades da população, não deve ser simplesmente esquecida ou ignorada.

Há uma outra questão, agora política, qual seja: a iniciativa pode ter partido de outros grupos que pressionaram através de acordos políticos a implantação do Centro e o enfraquecimento das UIAPs, acentuando uma ação centralizada.

Com respeito à organização da prestação de serviços educacionais o artigo 7º da Deliberação Estadual 4.827 estabelece:

Art. 7º Os serviços especializados de apoio no campo pedagógico, especificamente, podem ser oferecidos:

- I- na escola do ensino regular, prestados diretamente ao aluno e ao regente de sua classe, por meio de professores itinerantes, nas salas de recursos e em salas de enriquecimento;

II- nas instituições especializadas, articuladas com as escolas que oferecem o ensino regular

O Artigo sinalizou que os serviços de apoio pedagógico poderiam ser oferecidos inclusive em salas de recursos, salas de enriquecimento e em instituições especializadas; entretanto, não esclarece de que forma se efetivaria esse apoio.

Bueno (2004, p. 19) afirma:

O estabelecimento de diretrizes e ações, não pode deixar de considerar que a implantação da educação especial demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

Com efeito, Bueno defende que, em alguns casos, o apoio pedagógico poderá ser meio de uma escola especial, ou outros recursos, entretanto o aluno deverá freqüentar paralelamente o ensino comum, sempre que possível.

O Artigo 8º da deliberação apontou que os serviços especializados de apoio deveriam contar com profissionais da área de saúde e ser oferecidos em Instituições Especializadas com as quais as escolas poderiam manter parceria.

Questionamos essa determinação em função de que, se o apoio é pedagógico, não deveria, necessariamente, contar tão somente com profissionais da saúde e, sim, com especialistas em Educação Especial, na ausência de professores com formação na área, o que seria ideal, pois são profissionais que saberiam como alfabetizar um surdo, um cego e outros portadores de deficiência.

Art. 15 Os centros Integrados de Educação especial destinam-se a alunos de diferentes escolas ou aqueles que não estão freqüentando escolas mas que necessitem de atendimento específico.

§ 1º O atendimento previsto neste artigo deverá ser prestado de maneira individualizada ou em grupo, segundo a especial necessidade de cada aluno.

Nesse artigo ficou explícito que o objetivo do Centro Integrado era atender os alunos de diferentes escolas e também aqueles que não freqüentavam nenhuma escola, mas que precisavam de atendimento. Porém, sobre o “atendimento” mencionado não ficou claro sobre a ênfase que seria dada: se pedagógica ou clínica.

O capítulo III, relaciona a Equipe Pedagógica para o atendimento educacional escolar:

Art. 16 Integram a equipe pedagógica os professores, e especialistas em educação com habilitação específica em educação especial.

§ 1º O corpo docente, atuando em qualquer das modalidades de atendimento educacional ou serviços de apoio especializado, deve ser composto por professores que possuam a formação mínima exigida na legislação ou com capacitação que lhes permitam trabalhar em diferentes contextos.

§ 2º Em não havendo o número suficiente de professores e especialistas para atender às necessidades da Educação especial, podem ser aceitos:

I – professores de nível médio – com estudos adicionais na área, de acordo com a legislação em vigor;

II- professores com habilitação mínima de ensino médio – Magistério, com experiência de 02 (dois) anos nas séries iniciais do ensino fundamental e que tenham recebido capacitação com duração mínima de 240 horas, sob a supervisão do órgão competente;

III- especialistas sem habilitação específica, mas com capacitação na área.

IV- Art. 17 A lotação de pessoal pela SED para atuar na Educação Especial deve atender à legislação pertinente e os incisos I, II e III do § 2º do Artigo anterior.

O Artigo proporcionou uma flexibilização na contratação dos profissionais para trabalhar na área de Educação Especial, secundarizando a necessidade de uma formação especializada na área, dado que estes profissionais deveriam atuar nas instituições que atendem alunos especiais.

Atualmente, uma das grandes preocupações dos estudiosos da Educação Especial é com a formação de professores, pois, para que se efetive uma educação realmente inclusiva, que propicie o acesso e permanência de todos os alunos na escola, é fundamental que o professor tenha uma formação inicial e continuada pautada em valores éticos, sociais, que pense a formação do aluno como um ser capaz de atuar e intervir na sociedade na qual está inserido.

Tanto os alunos com necessidades educativas especiais, como os considerados “normais” não podem ser vistos como um “depósito de conteúdos”, ou seres alienados, e sim como sujeitos de sua própria história; a escola tem como papel, não somente atendê-los, mas propiciar condições para uma aprendizagem significativa.

Vários foram os momentos em que o texto da Deliberação Estadual 4.827 (1997) reforçou o atendimento clínico, e também o processo inverso da Inclusão, pois determinava, inclusive, a matrícula de alunos transferidos de escolas ou classes especiais para o ensino regular, em turmas com grau de escolarização compatível, não questionando a faixa etária destes alunos. Ou seja, se o aluno fosse um adulto, entre vinte e trinta anos, o que é comum neste segmento, e o grau de escolaridade fosse equivalente à 1ª série do Ensino Fundamental, seria matriculado junto com as crianças. Assim, não houve preocupação com o conflito idade-série. Essa forma de incluir reforça a exclusão e contribui para o comprometimento da auto-estima desses alunos que, normalmente, possuem uma auto-estima baixa em função das dificuldades que enfrentam no cotidiano. Essa constatação nos leva a considerar que a atitude não foi de inclusão, e sim de discriminação.

Em relação à organização da Educação Especial na gestão de Wilson Barbosa Martins, Maria de Lourdes Maciel afirma que o principal objetivo era dar suporte ao trabalho que vinha sendo desenvolvido através das UIAPs, procurando expandir e aperfeiçoar o processo.

Evidencia-se que Maciel teve uma atuação mais efetiva nas UIAPs e não no Centro Integrado. É possível que isso explique o “esquecimento” da entrevistada em relação aos objetivos da implantação do Centro, além de tornar explícito que os serviços que realmente funcionavam eram os desenvolvidos nas UIAPs.

Sobre a influência da Legislação nacional e de documentos internacionais para as políticas de Mato Grosso do Sul, a Secretária afirmou que “a LDB 9394/96 veio dar suporte e servir de direcionamento para todas as políticas educacionais, inclusive para as políticas de Educação Especial do Estado”.

A professora Maria de Lourdes enfatizou que em sua gestão foi instituída a eleição de Diretores de Escola na Rede Estadual de Ensino e a Gestão Democrática. Complementa ainda que, a democracia precisa ser discutida, pois “não se pode ser nem tão autocrático e nem tão democrático, é preciso alcançar o equilíbrio entre os dois extremos”.

Quanto à visão de educação, a entrevistada acredita em uma escola integral, que venha aparelhada para a inclusão, com tecnologia e outros mecanismos que contribuam para a formação e informação do aluno. Para ela,

a inclusão é um processo de todos, pais, alunos, professores, coordenadores e sociedade.

A entrevista com Maciel, bem como os dados levantados através dos documentos analisados, propiciaram uma leitura de como estava organizada a educação especial na rede estadual no Governo Wilson Barbosa Martins (1995-1999). Podemos afirmar que houve a preocupação em dar continuidade ao processo de integração escolar desencadeado no início da década de 1990, entretanto as ações mais pontuais foram de caráter centralizador, evidenciado pela criação do Centro Integrado de Educação Especial, que procurou centralizar o trabalho que vinha sendo desenvolvido. A implantação do referido centro não deu conta de resolver todos os problemas, assim, manteve-se paralelamente o atendimento através das UIAPs, caracterizando duas propostas de educação especial para a rede estadual.

2.4 As Propostas de Educação Especial no Governo de José Orcírio Miranda dos Santos para Mato Grosso do Sul (1999-2003)

Ainda na década de 1990, o Estado de Mato Grosso do Sul elegeu José Orcírio Miranda dos Santos, o Zeca do PT³⁰, sendo o primeiro governador eleito por um partido de esquerda, o Partido dos Trabalhadores - PT³¹, cuja gestão iniciou-se

³⁰ José Orcírio Miranda dos Santos- o Zeca do PT, aposentou-se como funcionário do Banco do Brasil e iniciou a carreira política como sindicalista. Durante o período em que trabalhou como bancário, cursou, sem concluir, os cursos de Economia e Direito. Foi fundador do Sindicato dos Bancários de Campo Grande, da Central Única dos Trabalhadores e do partido dos Trabalhadores em Mato Grosso do Sul. Concorreu pela primeira vez a cargo eletivo em 1988, candidatando-se a vereador, naquela campanha havia três candidatos de nome Zeca, assim ele acrescentou o “do PT” para não ser confundido com os demais, registra-se que o Zeca do PT foi um dos mais votados, mas ficou sem a vaga porque o Partido dos Trabalhadores não atingiu o coeficiente eleitoral necessário. Em 1990, elegeu-se deputado estadual, com 4.217 votos, o primeiro da história da legenda em Mato Grosso do Sul. Dois anos depois, candidatou-se a prefeito de Campo Grande, mas não foi eleito. Em 1994, reelegeu-se deputado estadual. Em 1996 voltou a disputar a prefeitura de Campo Grande, liderou a eleição no primeiro turno, mas perdeu no segundo, por uma diferença ínfima, 411 votos. Em 1998, candidatou-se a governador do Estado vencendo a eleição no segundo turno com 61,2% dos votos. Em 2002 candidatou-se a reeleição, elegendo-se no segundo turno com 53,7% dos votos.(Fonte: www.douradosnews.com.br)

³¹ O Partido dos Trabalhadores- PT tem crescido de eleição para eleição, contudo a partir da década de 1990, há taxas decrescentes. É o quinto maior partido parlamentar e o principal partido de oposição do País.

em 1999. O governador, posteriormente, foi reeleito por mais quatro anos, de 2003 a 2006.

José Orcírio Miranda dos Santos nomeou seus Secretários e colocou em prática seu Plano de Governo, designando, como Secretário de Estado de Educação, o professor Pedro César Kemp Gonçalves³², cuja gestão foi de 01 de janeiro de 1999 a 29 de Junho de 2001.

As prioridades apontadas no Plano de Governo³³ foram organizadas e estruturadas em torno de três grandes eixos: ajuste, moralização e democratização da máquina do Estado; combate à miséria e promoção da inclusão social; e desenvolvimento econômico sustentável.

No tocante ao aspecto econômico, segundo avaliação³⁴ do Governador, os contribuintes não acreditavam na boa aplicação dos recursos provenientes dos impostos, justificando a alta sonegação, principalmente do ICMS, pois a quantia arrecadada naquele período estava aquém do potencial de arrecadação do Estado. Desta forma, foram necessários alguns mecanismos de ajuste para que a situação se revertesse.

Em relação à arrecadação, houve um intercâmbio da área política com a sociedade fazendo com que a relação com o setor empresarial se pautasse no diálogo, justiça tributária, no não-uso político da receita e na igualdade de tratamento. Conforme avaliação do Governo Popular, documentada no Programa de Governo 2002, as ações desenvolvidas no primeiro mandato trouxeram muitos

³² Pedro Cesar Kemp é formado em Psicologia, Mestre em Educação, professor do Ensino Superior no Curso de Pedagogia, antes de ser nomeado Secretário de Estado de Educação, atuou na Rede Estadual de Ensino na área de Educação Especial e atualmente é Deputado Estadual pelo PT.

³³ Programa de governo elaborado e divulgado pelo PT no ano de 1998 na Campanha para Governador do Estado. O referido programa apresentava as principais metas que seriam priorizadas na gestão 1999- 2002. (Plano de Governo para o novo Mato Grosso do Sul (1999-2002) Material mimeografado disponível na Governadoria do Estado de Mato Grosso do Sul.

³⁴ Avaliação feita pelo Governador do primeiro mandato de sua gestão. (Programa de Governo para o Novo Mato Grosso do Sul 1999-2002) Material disponível na Governadoria do Estado de Mato Grosso do Sul..

benefícios, contribuindo para o aumento da receita do Estado (Programa de Governo para o Novo Mato Grosso do Sul 1999-2003).

Esse documento diz que em 1998 havia uma relação de desconfiança entre o Governo do Estado e os municípios, quando se tratava de transferência das cota-partes do ICMS. Passou-se, então, a efetuar o repasse dos percentuais rigorosamente em dia, restabelecendo-se, desta forma, um clima de confiança entre Governo e Municípios, estendendo-se à sociedade.

Segundo o Governador, houve necessidade de reavaliar as políticas para os Servidores públicos, implantando diversos planos de cargo e carreiras para os trabalhadores das diversas funções do Estado. Investiu-se também na modernização da máquina administrativa, implantou-se a escola de governo com o objetivo de formar gestores comprometidos com o cidadão, planejada em face dos problemas e necessidades concretas do serviço público e executado por uma rede de instituições locais de educação, gerando competências em gestão pública (Plano de Governo para reeleição de 2003-2006.)

Houve investimentos na política de segurança pública, criou-se o Fundo de Investimento Social, com o objetivo de garantir os recursos necessários para os programas sociais. Implantou-se o “bolsa-escola” visando garantir a permanência das crianças na escola, criou-se em 2001 a Coordenadoria de combate ao racismo para assegurar políticas públicas para a população negra, realizaram-se seminários com o propósito de desenhar um novo projeto político para os povos indígenas.

O Governo implantou, também, políticas específicas para o atendimento à mulher, investiu na saúde construindo um novo modelo de saúde para o Estado através de programas específicos (Programa de Governo para o Novo Mato Grosso do Sul, 1999-2003).

Referentemente ao sistema educacional, esse governo implantou políticas educacionais visando à reformulação da Rede Estadual de Ensino. Para tanto, elaborou o Projeto Político-Educacional Gestão 1999-2003 de nome “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, cujo objetivo pautava-se na construção de uma escola pública que propiciasse ao aluno a democratização do acesso escolar, bem como, aos dirigentes escolares a democratização da gestão, de forma que, a permanência e progressão escolar do aluno estivesse em consonância com a qualidade social da educação, incluindo nesse processo, a valorização de seus trabalhadores (Mato Grosso do Sul, 1999, p. 13).

O Projeto Escola Guaicuru sinalizava, ainda, as principais metas a serem desenvolvidas na rede estadual. Assim, implantou-se a Constituinte Escolar, processo que se iniciou no interior da escola envolvendo a participação de todos os segmentos escolares, ou seja, os componentes da escola, os colegiados escolares, conselhos estaduais, entre outros, cujo objetivo era discutir o que vinha sendo efetivado em matéria de educação, bem como, elaborar um plano para a rede estadual.

Com o intuito de implantar uma nova proposta de educação para o estado de Mato Grosso do Sul, o discurso do Governador era “o momento é de construir

juntos, de dar vazão ao sonho e à criatividade; o momento é de ousar nas ações e possibilidades” (Caderno Escola Guaicuru 1ª Edição-1999).

Com base no Projeto “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”, foram organizados alguns programas, dentre os quais podemos destacar a “Democratização do Acesso Escolar”, para o qual estabeleceram-se algumas metas a serem cumpridas. Uma delas tinha como objetivo a implementação da política de inclusão do PNE³⁵ (Portador de Necessidades Especiais) no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços oferecidos.

Assim, reorganizou-se a educação especial na rede estadual, ação que culminou com a implantação das Unidades de Apoio à Inclusão, tópico que aprofundaremos posteriormente.

Os serviços implantados pelo Governo Popular em matéria de Educação Especial não tiveram continuidade na rede estadual, principalmente no processo de transição entre o Secretário Pedro Kemp e o Secretário Antônio Carlos Biffi. Os projetos e programas educacionais instituídos foram perdendo a força, a exemplo da Constituinte Escolar, de forma que a participação da sociedade foi ignorada. É possível que a visão e valores que cada Secretário tinha sobre o processo educacional tenha interferido na forma de administrar. Há também a questão política partidária que permeou o processo, conforme observamos neste estudo.

Enfim, como temos explicitado neste capítulo, nas últimas décadas do século XX instalou-se, no país, uma discussão que gerou expectativas de como seria efetivada a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, inclusive daqueles com necessidades educativas especiais. Embora o debate da educação inclusiva tenha se intensificado após a Declaração de Salamanca, de 1994 e da LDB 9.394/96, as políticas de educação especial foram implantadas na rede

³⁵ Terminologia utilizada no projeto Escola Guaicuru: Aprendendo uma nova lição para se referir as pessoas com necessidades educacionais especiais.

estadual de MS no início da década de 1990. Os Governadores Wilson Barbosa Martins e José Orcírio Miranda dos Santos deram continuidade no processo.

Porém, na gestão de Wilson Martins, com a criação do Centro Integrado de Educação Especial que sobrepôs o trabalho desenvolvido nas UIAPs, desencadeou-se uma política de centralização.

O governo de José Orcirio Miranda dos Santos deu continuidade às políticas implantadas por Martins ampliando os serviços de educação especial; para tanto, retomou as políticas das UIAPs, descentralizando os serviços durante o período de 1999 a 2001. Todavia, com a troca de Secretários de Estado de Educação, conforme mencionado anteriormente, propiciou-se um redirecionamento nos serviços instituídos e assim, gradativamente, foi se instalando o processo de centralização até o final do mandato.

O Governo Popular apresentou, em seu Programa de Governo, propostas de inclusão social e perspectivas de mudanças no âmbito Educacional na Rede Estadual de ensino. Contudo, o Governo desconsiderou que já havia uma política de educação especial implantada desde a década de 1980, como se tudo não tivesse uma história. Houve uma forte tendência em afirmar que tudo o que aconteceu de importante foi iniciado na gestão do PT.

Nos dois governos (Wilson Martins e José Orcírio Miranda dos Santos) o processo centralização/descentralização permeou a gestão, destacando-se com mais efetividade no momento em que houve a troca de Secretários de Educação.

No próximo Capítulo abordaremos a implantação das Unidades de Apoio à Inclusão, como políticas do Governo Popular para a educação especial e, ainda, o que efetivamente mudou do Governo Wilson Barbosa Martins (1995-1999) para o de José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2003), considerando Programa de Governo, as Políticas Nacionais, as propostas diferenciadas apresentadas pelo PT e a forma com que estava estruturada a Educação Especial na Rede Estadual.

CAPÍTULO III

3. A Educação Especial na Rede Estadual de Ensino no Primeiro Mandato do Governo Popular: uma nova forma de fazer política?

Este capítulo analisa as políticas de educação especial implantadas na rede estadual de Mato Grosso do Sul no primeiro mandato do Governo Popular³⁶ (1999-2003), verificando em que medida elas se diferenciaram das propostas implantadas no governo de Wilson Barbosa Martins. Para tanto, inicialmente abordaremos o Projeto denominado “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição e a Constituinte Escolar” que, à luz do referencial teórico e das entrevistas efetuadas com os Secretários de Educação e Gestoras Educacionais, possibilitou-nos compreender como aconteceu esse processo.

No segundo item abordaremos a implantação das Unidades de Apoio à Inclusão, procurando verificar se houve, na verdade, uma política diferenciada nessas Unidades, considerando que, em matéria de educação especial, esta foi uma das principais ações do governo popular no que tange à inclusão escolar. Assim, analisamos o processo de reorganização da rede estadual e o movimento de centralização e descentralização que permeou a implantação dos programas e a troca de Secretários de Estado de Educação.

No primeiro mandato do Governo Popular responderam pela Secretaria de Estado de Educação as seguintes pessoas: Pedro César Kemp Gonçalves - Primeiro Secretário de Estado de Educação (janeiro/1999 a junho/2001); Antonio Carlos Biffi, Secretário de Estado de Educação (junho/2001 a abril/2003) e Elza Aparecida Jorge (abril/2003 a dezembro/2003).

A gestão de Pedro Kemp pautou-se num modelo que visava à descentralização do poder, de forma que houve abertura para a participação mais efetiva dos movimentos sociais e também para a inclusão das escolas no processo de elaboração das políticas públicas do estado.

³⁶ Se auto denominou Governo popular devido ser o primeiro Governador eleito em Mato Grosso do Sul pelo principal partido de oposição do país o PT, com grandes influências sobre sindicatos, intelectuais e imprensa. Tinha como princípio em seu discurso, a participação da sociedade nas ações a serem implantadas, e também por diferenciar-se dos demais Governadores os quais, referendavam-se por partidos de Direita.

A gestão de Antonio Carlos Biffi não deu continuidade às ações implantadas pelo primeiro Secretário, o discurso pautou-se no processo de descentralização, porém desconsiderou-se a participação das escolas e professores nas tomadas de decisões da Secretaria.

A gestão de Elza Aparecida Jorge, apesar de, declaradamente, ter sido um momento em que o estado parou para pensar a reeleição do Governador, houve a implantação do Núcleo de Educação Inclusiva, ação que retomou parte do serviço desenvolvido na Unidade de Inclusão de Campo Grande, extinta na gestão de Biffi.

No ano de 2001 houve a troca de Secretário de Estado de Educação. Foi anunciada uma (re)estruturação nas Unidades de Apoio a Inclusão e, naquele momento, surge novamente a questão centralização/descentralização permeando o discurso dos Secretários e Gestoras de educação especial, questões que passamos a analisar.

3.1. A implantação do Projeto Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição e a Constituinte Escolar na Rede Estadual.

Dentre as políticas educacionais implantadas pelo Governo Popular no período 1999-2003, destacamos o “Projeto Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” (1999), considerando que serviu de base para a implantação de outros projetos desenvolvidos no decorrer do primeiro mandato do governo e que tinha o seguinte objetivo:

inaugurar um momento histórico de mudanças na política e significar uma ruptura na tradição educacional do Estado.(Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul -1999-2002- 1ª edição)

O Projeto previa a construção de novos caminhos que garantissem a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão da escola pública (Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul 1999-2002 : 1º edição).

Assim, esse primeiro projeto, foi o eixo para que o Governo desenvolvesse outros programas educacionais como: Democratização do Acesso Escolar, Democratização da Gestão Escolar e o Programa Qualidade Social da Educação, constituindo-se no de maior relevância para a Educação Especial, a implantação das Unidades de Apoio a Inclusão pelo Decreto nº 9.404 de 12 de março de 1999, nos 77 municípios do Estado, objetivando desenvolver a política

de Inclusão dos Deficientes no Sistema Regular de Ensino e assegurar a descentralização dos serviços.

Um dos eixos do Projeto Escola Guaicuru era a gestão democrática, concomitante à proposta de governo que, dentre outros objetivos, previa a participação popular. Dessa forma, o estado aproveitou a experiência da Constituinte Escolar realizada pela Secretaria de Educação de Porto Alegre, reformulando e implantando-a em Mato Grosso do Sul, visando atender os objetivos da Proposta Político-Educacional Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição.

A Constituinte Escolar (1999) tinha como objetivo garantir, por meio de debates, estudos e socialização de experiências, à comunidade sul-mato-grossense a participação efetiva na vida da escola pública, para tanto, as discussões promovidas foram retomadas posteriormente em 2002, servindo de base para a construção coletiva do Plano Estadual de Educação³⁷ (Caderno Temático da Constituinte Escolar, Novembro/2000).

Dentre os vários cadernos temáticos elaborados a partir do Projeto Escola Guaicuru e das discussões promovidas pela Constituinte Escolar, destaca-se o caderno que tratava da educação especial, cujo texto foi elaborado pela equipe que atuava na Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação.

Os cadernos temáticos tinham como objetivo subsidiar as reflexões e a discussão de cada tema, afirmando que educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos populares e sindicais, bem como, instituições do poder público ocupassem o seu lugar nas definições dos rumos da educação e da escola pública em Mato Grosso do Sul.

Assim, instalou-se o processo participativo na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, pois o segmento educacional se mobilizou durante a Constituinte Escolar, de forma que todas as escolas organizaram-se para discutir e participar das políticas anunciadas pelo Governo Popular.

Giubilei (2001, p.160) refere-se à participação dos educadores, estudantes, pais entre outros no processo de decisão da educação, afirmando:

A situação da educação, em nosso país só será modificada se, além das transformações necessárias no sistema, ela também for redesenhada dentro da própria escola. Partilhando a gestão com a comunidade, a escola finca raízes, vai buscando soluções próprias, mas adequadas às

³⁷ O Plano Estadual de Educação elaborado em 2002, tomou como base as discussões promovidas pela Constituinte Escolar, para tanto, propõe diretrizes e metas para que a educação especial em Mato Grosso do Sul seja realmente um instrumento de justiça social, de inclusão escolar e de conscientização para a construção da sociedade inclusiva. O Plano Estadual aponta que a educação especial está inserida nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação escolar, prevendo-se flexibilizações curriculares, recursos e procedimentos específicos para cada caso. Em razão desse caráter de perpassar as demais dimensões do ensino, as diretrizes, objetivos e metas a ela referente encontram-se incluídos nos capítulos correspondentes do Plano.

necessidades e aspirações dos alunos e de suas famílias, em conjunto com os especialistas da educação, professores e funcionários, participando da tomada de decisões e no controle dos serviços oferecidos à escola.

A autora considera que a participação da sociedade, através de seus representantes, é uma das ferramentas que contribui para que a educação no país seja modificada; partilhar a gestão fortalece a base escolar e atende às necessidades da comunidade na qual a escola está inserida.

Nas considerações iniciais, o caderno temático trouxe as seguintes determinações:

O Governo Popular de Mato Grosso do Sul assume um compromisso histórico com a população, partindo do princípio da democratização social. No campo da formação humana, este compromisso se expressa no direito à Educação para Todos (Caderno Temático Constituinte Escolar).

A elaboração do Caderno Temático considerou as necessidades da escola, trazendo como problematização inicial as demandas e os entraves para a implantação de uma educação democrática e inclusiva. Foram levantados os seguintes questionamentos:

- Inclusão do portador de necessidades especiais sem condições de acesso e permanência;
- Dificuldade da comunidade escolar no atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais;
- A inclusão do portador de necessidades especiais está sendo realizada de maneira adequada?
- Falta capacitação dos profissionais nas diversas áreas da deficiência
- Impossibilidade de se atender a legislação específica do portador de necessidades especiais
- Qual o entendimento que a comunidade tem da inclusão e do portador de necessidades especiais?
- Que podemos fazer para quebrar as barreiras atitudinais e arquitetônicas a fim de favorecer a inclusão?

- Que mecanismos a escola está utilizando para se articular com os demais segmentos da sociedade (saúde física e mental, segurança, justiça, trabalho, assistência social, instituições especializadas, movimentos sociais, etc).
- Quais as contribuições que a escola pode obter dos vários segmentos da sociedade para efetivar o trabalho educacional?
- Como e quando temos aprofundado e ampliado os nossos conhecimentos?
Quais as oportunidades criadas para o estudo e a troca?

As questões permearam os debates acerca da educação especial e, para sistematizar as discussões, o texto do caderno foi dividido em três partes: a 1ª fez uma contextualização histórica da educação especial; a 2ª apresentou alguns pontos de discussão como: a democratização do acesso, democratização da gestão, qualidade social da educação, as ações da Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais e o 3º e último item do Caderno preocupou-se com a exclusão escolar na rede estadual, destacando ser de responsabilidade da Diretoria de Educação Especial resolver essa questão. As considerações finais de todo o caderno apontaram que:

A constituinte Escolar é, portanto um espaço oportuno, por excelência democrático, e possível para que a escola promova a educação considerando a realidade como heterogênea, rica pela diversidade cultural, pelas diferenças individuais e pela crença nas potencialidades presentes em cada, sem exceção, inclusive do portador de necessidades especiais.(Caderno Temático Constituinte Escolar)

No que tange a elaboração do caderno, foi importante considerar as demandas apontadas pela escola; contudo, não identificamos uma continuidade nos estudos e nem a atuação da Diretoria com vistas a corrigir os pontos nos quais se encontravam falhas. Entendemos que não basta simplesmente ressaltar os problemas, é necessário apresentar soluções e, para isso, os sujeitos do processo precisam se envolver, apresentar propostas e tomar atitudes com vistas a minimizar as possíveis dificuldades.

Apesar da movimentação e das discussões suscitadas em torno da educação durante a constituinte Escolar, as entrevistas realizadas com os Coordenadores e Diretores da educação especial não registraram que tenha sido muito debatida e que tenha desencadeado ações concretas no interior das escolas. A professora Cicera Cosmos em seu depoimento apontou:

As escolas não participaram efetivamente da elaboração da proposta de Educação Especial para o Estado, mas, participaram da Constituinte

Escolar onde foi discutida a Educação Especial, e houve o fortalecimento da proposta.(Cicera Celma Cosmos/outubro/2004)

Cosmos observou, ainda: “Quando houve a substituição do primeiro Secretário, todo o material elaborado como resultado da Constituinte Escolar foi extinto da Secretaria para se ter certeza de que não sobraria nada”.

Esta afirmação evidencia os conflitos no interior do governo e do partido, além de manifestar as contradições na administração do Governo Popular e a falta de continuidade nas políticas implantadas. Se o poder não for bem administrado, algumas pessoas usufruem dele para se auto-afirmar, não considerando o processo histórico e político da sociedade. No governo do PT percebemos que em determinados momentos há um forte discurso de que “tudo começou do nada”, até mesmo entre os membros do partido as ações são radicais. Um exemplo disso foi a falta de ações concretas, decorrentes da Constituinte Escolar que, devido a interesses pessoais, prejudicou um processo democrático que estava se consolidando gradativamente nas escolas. As ações da Constituinte ficaram mais no debate, e o concreto, a realidade da escola, não foi alterada.

No que se refere às propostas apresentadas no Programa de Governo (gestão 1999-2003), em matéria de educação especial o Secretário Pedro Kemp afirmou em entrevista que:

A proposta era a de inserir a educação especial no contexto da educação geral, ou seja, implantar a chamada educação inclusiva, onde a escola fosse espaço democrático de convivência e de formação integral de todas as pessoas, considerando e valorizando a diversidade cultural, étnica, social e também, as diferenças própria dos alunos com necessidades especiais.

O princípio norteador da proposta era o da cidadania, na qual a educação é direito de todos cabendo a escola organizar-se e adaptar-se às necessidades de seus alunos, a fim de que tenham acesso ao conhecimento sistematizado.

Buscando a conformidade com a legislação, a meta era a de combater a segregação e de atender aos alunos com necessidades especiais de forma descentralizada, preferencialmente na rede regular de ensino, através de serviços de apoio pedagógico especializados.

Considerando que as unidades escolares não estavam devidamente preparadas do ponto de vista da estrutura física, material e pedagógica para garantir a inserção de alunos com grau mais elevado de comprometimento cognitivo, prevíamos a continuidade da celebração de convênios com escolas especiais e instituições especializadas para atender adequadamente esta parcela da população.

(Pedro Cesar Kemp/novembro/2004)

Esse depoimento enfatiza a preocupação em inserir a educação especial no contexto da educação geral e implantar a educação inclusiva. A LDB 9.394/96 sinaliza essa ação como o princípio da educação inclusiva. Entretanto, o Governo de Wilson Martins já havia incorporado essa idéia.

O Secretário afirmou que o Estado previa a continuidade dos convênios com escolas e instituições especiais visando atender adequadamente os alunos especiais, porém, a manutenção de convênios e parcerias muitas vezes é uma forma do Estado transferir responsabilidades que são suas, para outros setores da sociedade. Com o argumento de manter uma articulação com as escolas especiais, o governo justifica a ausência de uma proposta mais concreta de inclusão dos alunos especiais na escola comum.

O entrevistado afirmou que o MS foi pioneiro na reestruturação do trabalho e na reorientação filosófica da Educação Especial, na busca por atender a legislação nacional. Sinalizou que as leis nacionais serviram de norte para a formulação das políticas do Estado.

Todavia, não basta cumprir com o que a Lei sinaliza, faz-se necessária uma leitura apurada das entrelinhas da legislação, visando entender o objetivo e o contexto em que foi elaborada. E, ainda, cumprir com normas estabelecidas não significa que o Estado esteja exercendo sua função. Com efeito:

Problematizar as políticas instituídas e, em última análise a própria realidade é a função dos sujeitos humanos e atores sociais cujo discurso oficial tem alto grau de participação na organização e nas tomadas de decisão. (ROSS, 2005, p. 6)

Em relação à concepção de Educação Especial, Pedro Kemp apontou que se trata de um “conjunto de procedimentos e serviços de apoio especializados com o objetivo de assegurar aos alunos com necessidades especiais o acesso à escolaridade”. Esta afirmação deixa claro que o secretário entende que esta modalidade de ensino deve contar com os serviços e apoio especiais, visando garantir o acesso à escolaridade. Isto se explica porque segundo Silva (2005, p. 4):

...em um país como o Brasil, no qual o atendimento educacional destinado às pessoas especiais encontra-se numa situação de enorme precariedade; no qual o atendimento público das áreas sociais “a todos” ainda é uma miragem, onde as diferenças e os preconceitos conformam a subjetividade de grande maioria das pessoas, principalmente em relação aos “pobres”, propor a supressão ou a negação das situações especiais compõe um quadro de cinismo em oposição ao propagado “somos todos iguais.

A concepção de Educação Especial adotada pelo Secretário coaduna-se com a proposta de educação adotada pelo Governo Popular, a qual propunha inaugurar um momento histórico de mudanças na política, significando uma ruptura na tradição educacional do Estado. Porém, na pesquisa, não identificamos mudanças substanciais conforme anunciado. As transformações que ocorreram na rede estadual, a exemplo da implantação das Unidades de Inclusão e a Constituinte Escolar, foram inéditas somente para o Estado de Mato Grosso do Sul, pois, conforme já apontamos; essa experiência foi importada do Estado do Rio Grande do Sul. Portanto, as rupturas que se destacaram no campo educacional foram mais no âmbito do discurso político que nas ações concretas. Entretanto, não deixamos de salientar que na primeira etapa do governo a sociedade sul-matogrossense experimentou um período de intensos debates em torno da educação.

Com respeito ao conceito de inclusão, o ex-Secretário considera-o como: “Processo de adequação, adaptação e de mudanças sócio-ambientais que propiciem à pessoa inserir-se no contexto de aprendizagem e participação.”

Apesar de essa visão responder ao debate atual em torno da educação inclusiva, acrescentamos que há necessidade de mudanças não somente ambientais, mas, sobretudo, nos aspectos comportamentais da sociedade, a fim de que a pessoa seja inserida e acolhida no contexto da aprendizagem e participação, evitando que o processo de inclusão seja reduzido, ou mesmo, que permaneça no discurso.

Silva (2005, p. 4) pontua que:

O termo inclusão está patentado pelo discurso periférico das políticas sociais, construindo profissionais e intelectuais conhecedores e defensores unilaterais deste tipo de visão, correndo-se o risco de se dismantelar os poucos serviços existentes, de se negar numericamente a existência das condições concretas de vida de algumas pessoas, de contribuir significativamente para o esvaziamento do por quê são excluídos, proposta aliás muito coerente para a política neoliberal vigente.

Corroborando tal premissa, Prieto (2003, p.5) cita Aranha: “a inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social (...)” A mesma autora complementa:

Assim, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.”(PRIETO, 2003 p. 5)

Como podemos observar, Kemp, ao se referir à educação especial, considerou a provisão de suportes físicos, psicológicos e outros serviços visando à educação inclusiva.

Atualmente há duas correntes de teóricos que analisam o processo de inclusão. De um lado estão os que defendem a inclusão a qualquer custo, como afirma Mantoan (2003, p. 24):

Quanto a inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Por outro lado, há outra corrente que também assume o princípio da inclusão, contudo, não descarta a possibilidade do apoio de alguns mecanismos e recursos pedagógicos para que a inclusão se efetive. Prieto (2003, p. 26), ao citar Mendes, discorre sobre essas duas correntes afirmando:

Para esta autora, hoje se pode identificar duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais ... De um lado, encontram-se os que defendem a proposta de “Inclusão” advogando que a melhor colocação seria na classe regular, mas admitindo a possibilidade de serviços de apoio ao atendimento na classe comum e os recursos educacionais especiais paralelos ao ensino regular. De outro lado, a proposta de “inclusão total” prevê a colocação de todos os estudantes, independente 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 continuum de serviços de apoio de ensino especial.

A proposta de inclusão adotada pelo PT na gestão de Pedro Kemp aproxima-se da corrente que defende a inclusão escolar, mas não descarta a possibilidade de serviços de apoio ao atendimento na classe comum e os recursos educacionais paralelos ao ensino regular.

Sendo assim, o governo do PT, na área de educação especial, deu continuidade ao processo de escolarização que já vinha sendo desenvolvido na rede estadual, considerando as experiências bem sucedidas na área, valendo-se de parcerias com instituições especializadas para garantir a inserção de alunos com comprometimentos cognitivos mais elevados no contexto educacional, o que contribuiu para a implantação das Unidades de Apoio à Inclusão.

Nesse sentido, Kemp ao ser entrevistado afirmou:

Em 1990 (Governo Pedro Pedrossian), houve um trabalho descentralizado de atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Foi extinto o antigo CEDESP³⁸, e foram criadas as UIAPS (Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico). Estas eram constituídas de equipes de psicólogos e pedagogos encarregadas da avaliação e acompanhamento dos alunos matriculados nas escolas e também assessorar e capacitar professores das classes comuns e dos serviços especializados (classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante, classe hospitalar, ensino domiciliar).

As Unidades de Inclusão, criadas em nossa gestão em 1999, significaram uma reestruturação das UIAPs, fortalecendo a mesma orientação do atendimento descentralizado e da política de inclusão.

Lembramos que durante o governo do PMDB (1995-1998), que antecedeu o Governo popular, houve uma tentativa de enfraquecimento deste trabalho culminando inclusive com a recriação do Centro Integrado de Educação Especial, na tentativa de se retomar a antiga política do atendimento centralizado e com enfoque no modelo clínico que vigorou antes de 1990.

(Pedro Cesar Kemp/novembro/2004).

Nas entrelinhas da afirmação acima, percebe-se claramente que o discurso do Governo é mais de caráter ideológico do que de uma prática efetiva, pois enfatiza a reestruturação da educação, e como medida para a educação especial propõe a implantação das Unidades de Inclusão. Porém, na fala do Secretário, ficou evidenciado que as Unidades de Inclusão mantiveram a mesma orientação do atendimento descentralizado e da política de inclusão das UIAPs. Assim, não houve nenhuma reestruturação nas políticas de educação especial e, sim, uma retomada de um programa implantado em outro contexto. O que se pode afirmar é que o Governo Popular deu continuidade às políticas desenvolvidas no Estado, mas, outras afirmações não passaram do discurso.

Quanto à retomada do modelo clínico mencionado pelo Secretário, é um dos entraves da educação especial, pois o sistema escolar e a sociedade como um todo têm dificuldades de superar esse modelo, considerando que a organização da educação especial ao longo da história pautou-se mais no atendimento, no sentido de cuidar e proteger os deficientes. Assim, não atentando para essa questão, há uma forte tendência de o sistema de ensino assumir responsabilidades que são de outros, por exemplo, do sistema de saúde.

O Governo de Mato Grosso do Sul procurou adequar suas políticas de inclusão social à legislação nacional, tentando atender efetivamente às demandas do estado. Para tanto, procurou resgatar projetos implantados por governos anteriores que apresentaram propostas de cunho pedagógico de qualidade, em consonância com a realidade estabelecida na Rede Estadual de Ensino.

³⁸ Centro de Educação Especial

Entretanto, evidencia-se em alguns momentos uma desarticulação entre as definições pautadas no Plano de Governo com a prática, significando que não basta a legislação garantir e nem os Planos de Governos apresentarem propostas de melhoria.

Faz-se necessário bem mais do que prometer, realizar. Como bem lembra Almeida (2005, p. 01),

Um ideal educacional só pode ser alcançado se juntos enfrentarmos as adversidades em grupo, do contrário nos enfraquecemos, isolamo-nos um dos outros, cada qual a sua maneira de ver, entender, falar e agir. De nada valerá a prática, cujas forças diversas buscarão objetivos muitas vezes pouco comuns, levando a rupturas, a ilhas...

Oliveira (1999, p. 43) complementa:

Na medida em que não operam os princípios da igualdade, da liberdade, da responsabilidade, da representação e da participação, nem o da justiça e o dos direitos, a lei não funciona como lei, isto é, não institui um pólo de generalidade e universalidade social e política na qual a sociedade se reconheça. A lei opera como repressão, do lado dos carentes, e como conservação de privilégios, do lado dos dominantes. Por não ser reconhecida como expressão de uma vontade social, é percebida como inútil, inócua, incompreensível podendo ou devendo ser transgredida, em vez de ser transformada. Torna-se espaço privilegiado para a corrupção.

As razões ideológicas ou políticas partidárias muitas vezes comprometem a prática pedagógica, desencadeando uma (des)continuidade na gestão e nas políticas implantadas.

Com o objetivo de entender em que medida o Governo Popular se diferenciou do Governo Wilson Barbosa Martins, com respeito aos serviços de apoio destinados à educação especial, interrogamos Pedro Kemp, que afirmou:

O Governo do PMDB foi contraditório quanto a política da educação especial. Ao mesmo tempo em que procurava atender a orientação da inclusão por força da legislação vigente, enfraqueceu o trabalho de apoio às escolas feito pelas UIAPs para garantir a matrícula e a permanência de alunos com necessidades especiais e, reeditou o antigo atendimento centralizado.

Na primeira orientação, com o trabalho das UIAPs, seguia-se o modelo educacional, ou seja, a preocupação era com o aprendizado do aluno. Na Segunda, a do Centro de educação Especial, o modelo era o clínico, ou seja, preocupava-se mais com a reabilitação do aluno desprezando o aspecto pedagógico. Esses dois modelos conviveram lado a lado em meio a muitas disputas conceituais.

A equipe dirigente da educação especial não conseguia superar a visão que orientou seu trabalho na gestão anterior do PMDB quando ainda não se falava em inclusão (Pedro Cesar Kemp/novembro/2004).

O ex-secretário afirmou que o Governo do PMDB foi contraditório quanto à política de educação especial, porém, o Governo Popular deu continuidade a essa mesma política, ora criticada. No primeiro momento houve a descentralização dos serviços e a implantação das Unidades de Inclusão, contudo, na primeira troca de secretários, observamos o enfraquecimento da Constituinte Escolar e a retomada do modelo centralizado. Dessa forma, o Governo Popular também foi contraditório, pois tentou implantar uma proposta de educação inclusiva democrática, participativa e descentralizada, contudo, devido a questões políticas, recuou no decorrer do processo retomando modelos anteriores.

Em relação ao Projeto “Oficinas Pedagógicas”, criado em dezembro/1995 na rede estadual e extinto em março/1999, na gestão de Kemp, os documentos analisados não nos possibilitaram identificar os objetivos que levaram à implantação do mesmo. Segundo Kemp, o Projeto foi extinto por ser uma proposta de capacitação continuada de professores, orientada apenas para as áreas específicas: “O projeto foi extinto porque elaboramos uma outra proposta de capacitação que considerávamos mais abrangente”.

O Centro Integrado criado na gestão Wilson Barbosa Martins também foi extinto na gestão do PT, porque, segundo o ex-secretário Kemp, a política do governo do PT pretendia fortalecer o atendimento aos alunos inseridos na rede regular de ensino, de preferência em escolas próximas as suas residências, com o compromisso de garantir a escolarização. Assim afirmou o ex- Secretário:

Segundo a nossa visão a educação especial deveria ter como preocupação primeira a questão pedagógica e caberia a área da saúde oferecer os serviços complementares indispensáveis ao desenvolvimento integral do aluno com necessidades especiais (fisioterapia, fonoaudiologia, neurologia, pediatria, odontologia, etc). O trabalho do Centro Integrado de Educação Especial fundamentava-se no modelo clínico e acabava por transferir à educação especial as responsabilidades da saúde, desprezando as questões educacionais. Defendíamos que o atendimento complementar em saúde às pessoas com necessidades especiais deveria estar disponível na rede pública de saúde como direito de todo o cidadão (Pedro Cesar Kemp/novembro/2004).

Essa afirmação sinalizou um aspecto importante que é a questão pedagógica e não apenas a saúde. É necessário entender as diferentes formas de tratamento e propostas educacionais para as pessoas com deficiências, e isso requer uma reflexão apurada sobre a maneira como a sociedade determina o modelo de educação para atender a esta ou àquela população. Assim, numa sociedade capitalista na qual a escola atende à demanda do mercado de trabalho, os indivíduos considerados “improdutivos” são automaticamente tratados como “doentes”.

Para Silva & Vizim (2003, p. 60),

A autoridade médica sobre a educação é marca presente no cotidiano das escolas especiais em muitos países, principalmente do hemisfério Sul, e não diferentemente no Brasil. A reabilitação se confunde com a educação e acaba por esvaziar este último processo em detrimento ao primeiro. O fato histórico de a educação das pessoas com deficiência surgir no campo médico e não no da educação reafirma, nessas pessoas, a confluência entre deficiência e doença e, portanto, marca a dicotomia entre a educação regular e especial.

A Educação Especial consolidou-se historicamente pautada numa política de assistencialismo. O modelo clínico garantia o “atendimento” aos alunos deficientes, mesmo que sob a ótica pedagógica. Dessa forma, em diversos momentos os dois modelos se confundem (clínico e pedagógico); muitas vezes a ausência de um conhecimento mais elaborado contribui para que se utilize o atendimento clínico em detrimento ao processo pedagógico.

Neste aspecto, a proposta apresentada inicialmente pelo Governo Popular diferenciou-se da proposta de Martins, considerando o cuidado que se teve em desenvolver a educação para os deficientes como prática pedagógica. Não se desconsideraram os apoios, porém os objetivos eram educacionais e não clínicos. A Coordenadora de Educação Especial, Profa. Cicera Cosmos, afirmou que houve momentos em que a prática pedagógica ficou comprometida por questões políticas partidárias e essa questão evidenciou-se na troca de Secretários. Essa afirmação é reforçada no depoimento de Kemp:

Minha substituição na Secretaria de Estado de Educação se deu por razões políticas. O governador tinha interesse de contemplar no governo o grupo político do ex-secretário de administração Antonio Carlos Biffi que estava fora do governo desde a reforma administrativa do final de 2000 e, com isso, pretendia fazer uma aliança interna no PT com este grupo tendo em vista a renovação do diretório estadual do partido. Desta forma, convidou-o a assumir a Secretaria de Estado de Educação, uma vez que o mesmo é da área e já havia atuado por muitos anos no sindicato da categoria dos trabalhadores em educação.

O novo secretário de Educação não se empenhou em dar continuidade a maioria dos projetos que estavam em andamento na Secretaria como, por exemplo, a Constituinte Escolar. No caso da Educação Especial, promoveu mudanças na estrutura da Unidade de Inclusão de Campo Grande, reduzindo o número de profissionais e desarticulando as equipes que passaram a se lotar nas escolas.

Procurei acompanhar este processo tentando influenciar para garantir a política e não haver retrocesso no atendimento. (Prof. Pedro Cesar Kemp, novembro/2004)

O texto acima retrata a contradição dentro do próprio partido. O Governo Popular apresentou inicialmente uma proposta de educação democrática, porém, para atender aos interesses do PT e firmar uma aliança política, foi utilizada a pasta de educação como meio de negociação para atingir

seus objetivos, comprometendo, assim, todo um processo que vinha sendo desenvolvido. Para tanto, substitui o Secretário de Educação, e o “novo” Secretário não considerou os projetos em andamento, ao contrário, minimizou gradativamente a Constituinte Escolar, Projeto que teve sua importância ao promover o debate coletivo em prol da educação.

O depoimento de Cicera Cosmos em relação à troca de Secretários pontuou:

A transição da Gestão do prof. Pedro Kemp (1º Secretário) para o (2º Secretário) Prof. Antonio Carlos Biffi foi traumática. O Grupo foi discriminado por questões políticas, a impressão que se tinha era de que outro partido tinha assumido a Secretaria de Estado de Educação. Houve efetivamente o desmonte da Educação Especial.

Havia a impressão de que as propostas que foram implantadas não faziam parte do plano de governo e sim do “Pedro”, foi encaminhado inclusive Ofício para tirar o emblema do projeto “Escola Guaicuru” implantada na Gestão do Secretário Pedro Kemp, O mais impressionante era que o Profissional foi pego pelas questões pessoais, perseguição política. “Éramos consideradas as pupilas do Pedro” não houve respeito com o profissional.

Ao meu ver, a troca de Secretários foi negativa, o Governo não se preocupou em manter a estrutura pedagógica.(Cicera Celma Cosmos/outubro/2004)

A entrevistada confirma a influência da política partidária na educação de Mato Grosso do Sul, comprometendo a continuidade dos serviços, o que convergiu para o “desmonte” da educação especial a que Cosmos se referiu, considerando, ainda, imaturo o caráter pessoal que o “novo” secretário atribuiu à gestão anterior. Essa atitude não condiz com o discurso do PT, que se apresentou como um partido diferente dos demais, e que estava “inaugurando” uma forma nova de governar.

O 2º Secretário de Estado de Educação do Governo Popular, Antonio Carlos Biffi (2001-2002), contradiz esse depoimento ao afirmar que:

A política Educacional do Governo Popular permaneceu a mesma durante toda a gestão, apenas houve mudança de Secretário de Estado de Educação. Foram feitas reestruturações no sentido de dar continuidade a Política de Educação Inclusiva, atendendo os princípios fundamentais das Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001. A efetivação da escola inclusiva, requer constantes reflexões reestruturações dos serviços especializados que apoiam o processo educacional do portador de necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular.(Ex-secretário de Estado de Educação Antonio Carlos Biffi Janeiro/2005)

A resposta do ex-secretário é evasiva, a política de educação não permaneceu a mesma durante toda a gestão do PT, ele mesmo afirmou a necessidade de reestruturar a educação especial, fundamentando-se na legislação, tentando justificar as ações promovidas em sua gestão que, conforme vimos anteriormente, nada teve a ver com a política nacional.

Para a professora Jassônia Vasconcelos Paccini, Gestora de Educação Especial na Gestão de Antonio Carlos Biffi (2001 – 2002), a troca de Secretários não influenciou o trabalho que vinha sendo desenvolvido e pontuou:

Cada Secretário, viveu um momento diferente no mesmo governo. A política da educação não pertencia ao Secretário, mas ao Governo. Assim, não houve mudança na política, mas no entendimento do atendimento. O compromisso do Governo com a educação inclusiva norteou as ações desenvolvidas pela SED, quanto a alocação de recurso, capacitação de técnicos, dos professores do ensino regular, das salas de recursos, classes especiais, classe hospitalar, em todos os mandatos (Profa. Jassônia Paccini /Fevereiro/2005).

A entrevistada reforça a afirmação de que não houve mudanças na política, entretanto, no início do Governo, promoveram-se projetos que possibilitaram o debate envolvendo a sociedade; naquele momento o processo descentralizou-se permitindo a participação das escolas e dos professores nas decisões do Estado. Ao desconsiderar a participação da sociedade e promover a “reestruturação” das Unidades, o Secretário Biffi retomou o modelo centralizado, pois as decisões mais pontuais ficaram no âmbito da Secretaria.

Em uma gestão de grande porte, como é a administração de um estado, muitos são os motivos para que sejam feitas substituições na equipe e novas contratações; todavia, o Plano de Governo precisa ser sustentado, o compromisso enfatizado nas campanhas deveria permear todo o processo. Sendo assim, questionam-se as “pequenas” ações que visavam assegurar uma aliança política e que comprometeram a continuidade do trabalho desenvolvido e o encaminhamento dos programas sociais, rompendo, de certa forma, com o compromisso assumido perante a sociedade.

Essas atitudes justificam o desencontro dos objetivos apresentados no Programa de Governo e a desarticulação interna, considerando a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, muitas vezes a implantação das políticas educacionais é marcada pelas relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, de forma que interesses pessoais são determinantes na efetivação de Programas e Projetos.

No que se refere às relações de poder, Silva & Vizim (org.) (2003, p. 70) citam Vieira (1992):

A constituição de uma política e sua efetivação não se dá apenas no campo do discurso, mas nas relações de poder aí presentes que determinam como as políticas sociais serão administradas pelo Estado e, novamente, redimensionadas pelos governos que expressam a direção dos poderes no cotidiano.

A proposta de uma educação diferenciada apresentada na gestão do PT ficou mais no debate do que na prática efetiva, houve inicialmente a intenção

de desenvolver projetos que atendessem às necessidades da escola, entretanto, as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos, foi um dos determinantes que contribuiu para a desarticulação e descontinuidade do processo.

No item a seguir abordaremos as Unidades de Apoio a Inclusão, como política específica para a educação especial.

3.2 A Implantação e efetivação das Unidades de Inclusão

Em março de 1999, mediante Decreto Estadual nº 9.404, foram implantadas as Unidades de Apoio à Inclusão na rede estadual de ensino que deveriam estender-se aos 77 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, com vistas a efetivar a política de inclusão apresentada no Programa de Governo.

Segundo Pedro Kemp, a idéia de instituir as Unidades partiu de um trabalho que já havia sido iniciado da década de 1990, na Gestão do Governador Pedro Pedrossian, e que apresentava bons resultados.

A maneira com que se desenvolveu o trabalho de implantação das Unidades, segundo ofício 0011/99, emitido por Cicera Cosmos para o Secretário Kemp, foi a seguinte: a equipe tinha um programa de estudos sistematizados objetivando o aprofundamento de referenciais teóricos que permitiriam a implementação da proposta de construção de uma escola inclusiva. Nesse sentido, a concepção de desenvolvimento e aprendizagem utilizada pela equipe, subsidiou-se na abordagem sócio-histórica referenciada em Wygotski (Ofício Circular nº 0011/99).

O ofício apontava que a educação especial tinha um papel fundamental na construção de uma cultura inclusiva, de forma que a diferença e a diversidade eram fatores de crescimento e não de exclusão. As Unidades seriam mantidas com recursos do Estado e utilizariam o espaço físico de determinadas escolas estaduais, assessoradas pela Diretoria de Educação Especial, situada na Secretaria de Estado de Educação.

A estrutura de Campo Grande era diferenciada do interior do Estado por ser um município que contava com 82 escolas estaduais. Assim, foi instituída uma Unidade Central, a qual acomodava toda a equipe técnica. Porém, o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais se dava no espaço físico das escolas, caracterizando-se como uma política descentralizada tanto da Unidade como da Secretaria de Educação.

As Unidades de Inclusão estabelecidas em alguns municípios do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, em função de diversas características, como número de habitantes, demanda de alunos, entre outros, contavam com apenas uma escola estadual para atender o alunado da educação especial, como os municípios de: Água Clara, Alcinoópolis, Anaurilândia, entre outros.

O número de escolas disponíveis para atender os alunos da educação especial no interior do estado variava entre duas e treze escolas, conforme as características e demanda do município.

Em relação à estrutura física das escolas para contemplar as Unidades, Cicera Cosmos afirmou que:

O espaço físico das escolas não era determinante, pois, o técnico atendia a parte pedagógica e se houvesse necessidade de outro profissional como Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas e outros profissionais, entrávamos em contato com o Posto de Saúde, onde eram encontrados esses profissionais, pois, houve a separação entre a Educação e a Saúde. (Cicera Celma Cosmos/outubro/2004)

Cosmos afirma que foi implantada uma política específica para a educação, desvinculando -a da área da saúde, porém, há situações em que para se obter êxito na educação dos deficientes, não se podem desconsiderar os serviços de profissionais de outras áreas. Para se efetivar a educação inclusiva é preciso somar esforços: cada profissional em sua área e a escola procurando atender às necessidades específicas de todos os alunos. Para tanto, é fundamental o espaço físico adequado, professor especializado, entre outros.

Quanto à estrutura física, Kemp afirmou que as escolas não estavam devidamente preparadas para garantir a inserção dos alunos com graus mais elevados de comprometimento cognitivo; então, o Estado deu continuidade aos convênios com escolas especiais para atender adequadamente.

A justificativa de que o Estado deu continuidade aos convênios porque as escolas não estavam preparadas é questionável, pois é responsabilidade do Estado investir na infra-estrutura para atender a todos os alunos. Promover parcerias para transferir responsabilidades é uma atitude paliativa e que não condiz com a educação inclusiva. E ainda, o discurso inicial do governo do PT era de que a proposta para a educação era inovadora e diferenciada, assim, a diferenciação deveria prever investimentos básicos, por exemplo, a capacitação de professores e espaços físicos adequados.

Após quase um ano de criação das Unidades de Inclusão, ou seja, em Janeiro de 2000, foi elaborado um outro documento pela Secretaria de Estado de Educação: a Resolução/SED n.º 1.403, de 18 de janeiro de 2000, que determinava a relação da Secretaria de Estado de Educação com as Instituições Especializadas e a implantação de um serviço de apoio:

Art. 1º ficam aprovadas as diretrizes expostas no Anexo Único desta Resolução, as quais tem por objetivo 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, sediadas no Estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de implementar o Programa de Apoio às

Instituições Especializadas que prestam atendimento aos portadores de necessidades especiais.

Conforme sinalizado no documento, a Secretaria de Educação, disponibilizaria recursos financeiros para executar o Programa de Apoio às Instituições Especializadas que prestam atendimento aos portadores de necessidades especiais.

A Resolução/SED nº 1.403 apontou, dentre os objetivos do Programa, a garantia do atendimento aos alunos deficientes, sempre que possível, na rede regular de ensino, e somente quando houvesse comprometimento que impedisse esse atendimento, seria assegurado o atendimento nas instituições especializadas.

Contudo, nas fontes documentais levantadas não ficou explicitado como a Secretaria de Estado de Educação fez o acompanhamento das ações de atendimento dos alunos matriculados nas Instituições Especializadas e que poderiam estar matriculados na rede regular de ensino. Enfim, o Programa buscava a conjugação de esforços da Secretaria de Estado de Educação e demais Instituições especializadas (APAE, PESTALLOZZI, entre outras) sediadas no Estado de Mato Grosso do Sul, sendo que o Estado apoiaria as Instituições mencionadas, visando ao atendimento previsto nas Constituições Federal e Estadual aos portadores de necessidades especiais. Para isso, o estado cedia professores da rede estadual para trabalhar nas instituições especializadas.

Participaram da elaboração do referido Programa representantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE de Campo Grande, do Instituto Sul Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas”, da Sociedade Pestalozzi de Dourados, da APAE de Naviraí, do Centro Alternativo de Reabilitação Alternativa de Campo Grande, da Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, da APAE de Nova Andradina, da APAE de Glória de Dourados, e técnicos da Secretaria de Estado de Educação, representando a Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais, a Assessoria Jurídica e o Núcleo de Convênios.

A seguir, analisaremos o Programa, destacando os principais objetivos que permearam a parceria entre o Estado e as Instituições Especializadas.

Dos Objetivos do programa: conjugação de 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;

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;

Evidencia-se, mais uma vez, a omissão do estado, relativamente às suas funções, através do discurso de parcerias com a sociedade civil. Percebe-se claramente que o mesmo busca a participação da sociedade para desenvolver determinadas ações; entretanto, na elaboração de políticas públicas e outras decisões importantes a sociedade civil nem sempre é conclamada a participar, considerando que a união de esforços possibilita o alcance de objetivos num espaço de tempo menor, contribuindo para que as idéias não se percam frente às dificuldades. Apesar de o governo do PT defender no discurso a responsabilidade do estado, na prática delegou parte da responsabilidade para as organizações não governamentais.

Silva (2005, p. 01-08) afirma:

A transferência de responsabilidades públicas para setores privados, compreende uma das grandes tendências privatistas do setor educacional, invadindo espaços que o ensino ocupava ou pelo menos deveria estar ocupando; neste sentido é que a privatização educacional é mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas.

No que se refere à Educação Especial, este foi um segmento em que o Estado sempre buscou a participação do setor privado, e essa atitude justifica-se pelo próprio histórico da educação especial, a qual iniciou-se através de segmentos da sociedade civil.

Com referência às parcerias do Estado com instituições prestadoras de serviços, sem fins lucrativos, com vistas a sanar possíveis lacunas, Silva (2005, p. 2) sinaliza que:

As formas de prestação de serviços são, na educação especial brasileira, fornecidas basicamente por organizações privadas sem fins lucrativos, com o respaldo estatal, seja através de sua omissão quanto a organização de serviços nas redes públicas seja através de financiamentos dos serviços das instituições especializadas.

Quanto à continuidade da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e as Instituições Especializadas, ao término do contrato, as instituições deveriam manifestar seu interesse através de documento encaminhado à Diretoria de Educação Especial para análise das possibilidades, inclusive orçamentária e financeira.

Em relação à articulação das Unidades de Inclusão com a Secretaria de Estado de Educação, tanto de Campo Grande como do interior do estado, Pedro Kemp considerava que havia uma boa articulação, sobre o que enfatizou:

As Unidades respondem pelo seu trabalho diretamente a equipe da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação. Atualmente, como os técnicos estão lotados nas escolas, do ponto de vista

administrativo e de sua vida funcional, estão subordinados aos diretores das escolas. A orientação pedagógica e a política da Educação especial emanam da Secretaria de Educação, através da Coordenação das Unidades de inclusão.(Pedro Cesar Kemp/novembro/2004).

Questionamos Kemp com respeito ao fato de a educação especial não estar vinculada à educação básica no organograma da Secretaria, e sim no contexto de políticas específicas, considerando o fato de as políticas estaduais sinalizarem para uma educação inclusiva, sem distinção. Referindo-se a esse assunto, Kemp discorre:

O fato da Educação básica não estar vinculada à Coordenadoria da Educação Básica não significa que a Educação Especial desenvolva ações paralelas ou desarticuladas. Pelo contrário, há uma preocupação constante no planejamento conjunto e nas ações de forma articulada. A existência de uma Coordenadoria própria para a Educação Especial é para não se perder as especificidades (os serviços especializados nas diferentes áreas DA, DV, DM, DF, o apoio pedagógico, as capacitações, os convênios, etc.

Falar de inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino comum e não discutir as especificidades que este atendimento requer, pode resultar numa falsa inclusão, ou seja, o aluno pode estar matriculado e não aprender, pode estar na escola em meio as demais crianças e não se beneficiar do processo ensino-aprendizagem. A inclusão para ser efetiva deve envolver as adequações adaptações necessárias ao atendimento das especificidades dos alunos. Isto demanda estudo, planejamento e avaliações constantes.(Pedro Cesar Kemp novembro/2004).

Na afirmação acima Kemp tentou justificar que a educação especial possui uma Coordenação própria para não se perder as especificidades, porém, em seu discurso, o governo do PT tinha como proposta inserir a educação especial na educação geral; desta forma, a afirmativa é contraditória.

Sousa (2005, p. 5) discute sobre a questão da especificidade da educação especial afirmando:

A Educação Especial parece se responsabilizar pela educação formal de educandos agrupados por suas “peculiaridades” nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto a Educação Regular (ou Comum), se responsabiliza pela educação formal de indivíduos agrupados por suas “semelhanças” nestes processos.

Completando o raciocínio a autora sinaliza:

Isto remete á possível especificidade da Educação Especial no sistema educacional brasileiro. É possível inferir, contudo, que em nome dessa especificidade, a Educação Especial tem se distanciado crescentemente da Educação Comum, absorvendo uma clientela cada vez mais heterogênea, corroborando para o empobrecimento “oficioso” da qualidade dos serviços educacionais no país. (SOUZA, 2005, p. 5)

a) Dos profissionais que atuavam nas Unidades:

No que tange às equipes de trabalho para atender às referidas Unidades de Inclusão, o Art. 2º do Decreto 9.404/99 determinou que o Município de Campo Grande deveria contar com estrutura diferenciada dos demais Municípios, em função do número de escolas a serem atendidas. Além disso, enquanto os demais municípios contariam somente com equipes técnicas, a Unidade de Inclusão de Campo Grande contaria com equipe técnica e também administrativa.

O Art. 3º do Decreto nº 9.404/99 previa:

As Unidades de Inclusão criadas pelo referido Decreto, ficariam vinculadas administrativamente às escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Superintendência de Educação, com exceção do Município de Campo Grande.

O Artigo determinava, ainda, que a função do Diretor da Unidade de Inclusão de Campo Grande seria exercida por um ocupante de cargo de provimento efetivo do grupo magistério, ou seja, por um professor.

Os integrantes das equipes técnicas e administrativas seriam lotados posteriormente, através de ato do Secretário de Estado de Educação, observados os critérios estabelecidos, de forma que os quadros deveriam ser compostos por psicólogos e pedagogos e, na inexistência de psicólogo detentor do cargo de Técnico em Nível Superior, ficaria permitida a lotação da vaga por um professor em regime de 44 horas-aula, ou de especialista de educação, preferencialmente com formação em Psicologia.

O Decreto previa também que na hipótese da inexistência de professor habilitado em Pedagogia para ocupar a função de pedagogo, a vaga seria preenchida por um professor com outra habilitação, que receberia capacitação em serviço. Porém, embora fosse necessário estipular uma ordem de prioridades, a formação específica não ficava garantida.

Assim, através da Resolução/SED n.º 1.336, de 12 de março de 1999, o então Secretário fixou o número de pessoas que iria compor o quadro de profissionais das Unidades de Inclusão de Campo Grande e interior do estado.

O anexo único da Resolução/ SED n.º 1.336, de março de 1999, define:

Quadro I

Pessoal da Unidade de Apoio a Inclusão do Portador de Necessidades Especiais de Campo Grande.

Equipe Administrativa:

Cargos	Funções	Cargos
Especialista de Educação ou professor	Diretor	01
Agente ou assistente Administrativo	Secretário	01
Especialista de Educação ou professor	Coordenador pedagógico	01
Agente ou Assistente Administrativo	Apoio administrativo	02
Auxiliar de serviços diversos	Serviços Gerais	02

Equipe Técnica:

Cargos	Funções	Cargos
Especialista de Educação, professor (22h), e Técnico de Nível superior	Pedagogo/Psicólogo	60

Quadro II

Pessoal das Unidades de Apoio à Inclusão do portador de Necessidades Especiais do Interior.

Equipe Técnica:

Cargos	Funções	N.º de Escolas	N.º Cargos
Especialista de Educação, Professor (22h) e Técnico de	Pedagogo/Psicólogo	01-----	02
		04	04
		05-----	

Nível Superior	08	06
	09-----	08
	-12	10
	13-----	
	-16	
	Acima de 17	

O quadro demonstra que o número de profissionais envolvidos nas Unidades de Inclusão era proporcional ao número de escolas da região, porém, no interior do Estado³⁹, havia local que não contava com Unidade alguma, em virtude de o município não dispor de profissional capacitado para atendimento⁴⁰ e, também, pela inexistência de demanda., sendo características determinantes para a efetivação da Unidade.

Para integrar-se à equipe técnica e assumir o cargo de Especialista em educação, professor (20 h) e técnico de nível superior, foram estipulados alguns critérios como: Habilitação em Pedagogia e ou Psicologia, experiência com alfabetização (1ª a 4ª) série do Ensino Fundamental ou experiência com o ensino do ciclo e possuir especialização e ou capacitação na área.

Segundo Cicera Celma Cosmos, Campo Grande contou com uma estrutura diferenciada do interior em função da grande demanda de escolas estaduais e também da quantidade de alunos existentes. Os profissionais atendiam nas escolas três vezes por semana, sendo que nos dois dias restantes trabalhavam na própria Unidade⁴¹ e também participavam de grupo de estudos.

Com referência à equipe lotada na Secretaria, que fazia o gerenciamento das Unidades de Inclusão, segundo Cosmos:

A equipe inicial funcionou de forma adequada. Muitos profissionais já haviam trabalhado nas antigas UIAPs e tinham experiência na área. Alguns se integraram à equipe e se capacitaram no processo. Com relação as Unidades de Inclusão, havia muita falta de profissionais qualificados para o trabalho, com formação específica, principalmente no interior do Estado.(Cicera Celma Cosmos/outubro/2004)

³⁹ Os municípios do Interior do Estado de MS, contemplados com as Unidades de Inclusão foram: Água Clara, Alcinópolis, Amambai, Anastacio, Anaurilândia, Angélica, Antônio João, Aparecida do Taboado, Aquidauana, Bandeirantes, Bataguassu, Bataiporã, Bela Vista, Bonito, Brasilândia, Bodoquena, Caarapó, Camapuã, Cassilândia, Chapadão do Sul, Coronel Sapucaia, Corumbá, Caracol, Costa Rica, Coxim, Deodápolis, Dourados, Eldorado, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Guia Lopes da Laguna, Iguatemi, Inocência, Itaporã, Itaquirai, Ivinhema, Jardim, Japorã, Jaraguari, Jatei, Ladário, Maracaju, Miranda, Mundo Novo, Naviraí Nioaque, Nova Alvorada do Sul, Nova Andradina, Novo Hrizonte do Sul, Paranaíba, Paraneos, Pedro Gomes, Ponta Porã, Ribas do Rio Pardo, Rio Brillhante, Rio Negro, Rio Verde de Mato Grosso, Santa Rita do Pardo, São Gabriel do Oeste, Sete Quedas, Selvíria, Sidrolândia, Sonora, Tacuru, Taquarussu, Terenos, Três Lagoas, Vicentina.

⁴⁰ Conforme depoimento de Cicera Celma Cosmos (novembro/2004)

⁴¹ Ressalta-se que a Unidade de Inclusão de Campo Grande situava-se na Escola Estadual Hércules Maymone

No que tange às Unidades instaladas nas escolas estaduais do interior do Estado, em virtude de estarem situadas em outras localidades, não havia possibilidades, por parte da Secretaria, de acompanhamento do trabalho administrativo desenvolvido nas Unidades, ficando, o serviço, sob a responsabilidade das escolas. O trabalho pedagógico era acompanhado pela Superintendência de Educação Especial por meio de relatórios. Assim, o acompanhamento da Secretaria caracterizava-se como uma tarefa burocrática e não no sentido de averiguar a efetividade das Unidades de Inclusão.

b) Da formação dos professores para atuar nas Unidades de Inclusão

O Artigo 4º do Decreto 9.404/99 fixava que as Unidades de Inclusão dos demais municípios contariam somente com equipe técnica, constituída de membros do grupo magistério ou técnicos em assuntos educacionais.

Cosmos aponta que havia falta de profissionais qualificados para desenvolver o trabalho nas Unidades de Inclusão, principalmente no interior do Estado, assim, era fundamental pensar primeiramente na formação dos profissionais que iriam atuar nas Unidades. Como já havia indícios de ausência de profissionais qualificados, as capacitações internas, ou mesmo a contratação de profissionais já qualificados no mercado de trabalho seriam meios para suprir a ausência de profissionais especializados.

Reportando-nos à política de contratação das equipes para compor as Unidades de inclusão, percebemos que o decreto permitiu uma flexibilização no que se refere ao quesito “formação de professores”, considerando que esses profissionais iriam atuar nas Unidades de Inclusão e trabalhariam com todas as deficiências. Entretanto o documento aponta possibilidades de capacitação em serviço para pessoas não habilitadas na área, ou seja, profissionais com outras habilitações.

Bueno (2004) considera que a prática de uma educação inclusiva de qualidade requer, entre outros aspectos, uma formação inicial específica e continuada de professores, pois, caso contrário, pode-se cometer o processo inverso: ao invés de incluir, apenas regulamenta-se o processo de exclusão.

Assim, não basta simplesmente apresentar uma proposta de inclusão, é preciso investir para que a mesma se concretize, possibilitar o acesso e permanência do aluno no ensino regular implica sobretudo na formação e capacitação de professores.

Pimenta & Anastasiou (2002, p. 186) afirmam: “a formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos”

Durante a administração do governo do PT, conforme o depoimento da professora Cicera Cosmos, foi possibilitada uma formação assistemática, pois “... houve em média três capacitações por ano...” em sua gestão (1999 a 2001). O número de capacitações não explicita a qualidade e a forma que foram efetuadas. Uma pessoa que não teve uma formação inicial sólida com conhecimentos abrangentes, dificilmente consegue aparar as arestas de sua formação através de capacitações rápidas.

Kemp afirma a necessidade de a escola se organizar, bem como, adaptar-se para atender às necessidades dos alunos, perpassando, inclusive, pela formação e/ou capacitação de professores. Fez referência à realização de vários encontros e cursos⁴² de capacitação sobre educação especial em geral e nas suas áreas específicas.

A escola precisa se organizar e se adaptar para atender a todos os alunos. Contudo, a formação de professores é função do estado que, mais uma vez, tenta transferir essa responsabilidade. Os documentos não evidenciaram claramente como foi feito e desenvolvido o processo de formação de professores. Pela pesquisa, observa-se uma lacuna em relação às capacitações oferecidas pelo Estado, pois não se especificou como deveriam ser efetivadas em relação a conteúdos, carga horária e outros aspectos. Desta forma, poderia ser oferecida uma formação “aligeirada” que, apesar de atender à legislação, não garantiria a qualidade da educação.

Osório (2003, p. 97) considera que “o desafio que a educação inclusiva coloca à formação de professores de educação especial é o de conjugar quatro tipos de necessidades”:

- 1- formação como docente, quer seja no que se refere a uma formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvam tanto o “saber” como o “saber-fazer” pedagógico;
- 2- formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas as crianças deficientes que forem incorporadas no processo educativo regular;
- 3- formação específica sobre características comuns das crianças deficientes como expressões localizadas das relações contraditórias entre a sociedade e as minorias;

⁴² Apesar de insistirmos na Secretaria de Estado de Educação, não localizamos nenhum registro que explicitasse os objetivos, conteúdos e metodologia utilizada nos Cursos, Encontros e capacitações mencionados. Porém, a Gestora de Educação Especial professora Jassonia Paccini pontuou que foram realizados estudos, palestras e cursos para os técnicos como para a escola como um todo (diretor, coordenador, professor do ensino regular e das modalidades de atendimento especiais) fomos informados que participaram como ministrantes destes eventos, consultores do MEC, professores, pesquisadores do Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal. Ocorreram também capacitações em diversas áreas do conhecimento, fora do estado para professores de Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Libras, Braille, Orientação e Mobilidades, tecnologia Adaptada e outros. As capacitações tratavam da base legal: Políticas, princípios e fundamentos da Educação Especial, tratava da finalidade do público alvo do locus e das responsabilidades, tratava das especificidades do público alvo e atendimento; questões pedagógicas, adaptações curriculares etc.

4-formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos para as diversas deficiências.

Concordamos com Osório (2003, p. 98) quando afirma: “o professor não pode ser simples técnico reprodutor de conhecimento”, é necessário pensar a sua formação como um **continuum** que envolve a formação inicial e continuada. O docente precisa dar conta das mais diversas diferenças, considerando a diversidade não somente dos alunos, mas do ser humano em sua totalidade. E no que se refere a Educação Especial, o professor deve conhecer as características de seu alunado para poder utilizar os procedimentos pedagógicos que vão atender as necessidades específicas.

Apesar de a Equipe responsável pela Educação Especial na Rede Estadual de Ensino se ter preocupado com o nível dos profissionais e de haver oportunizado estudos e discussões, não houve investimentos por parte da Secretaria no que tange à realização de Palestras, *WorkShops*, Cursos e outras ações que visassem aproximar os professores lotados nas escolas estaduais dos professores das Unidades.

O grupo de estudos é fundamental para a troca de experiências entre os professores e demais profissionais envolvidos, sendo que, posteriormente, essa troca reflete positivamente no desenvolvimento do aluno, e ainda, fomenta nos professores, a busca por uma formação continuada, e o fortalecimento do processo de inclusão, porém a falta de aprofundamento teórico não possibilita que os pontos falhos sejam corrigidos.

Um aspecto importante que deverá ser registrado no tocante às ações desenvolvidas pelos profissionais das Unidades, refere-se ao processo de avaliação dos alunos que eram encaminhados da escola para as Unidades, e até mesmo aqueles que vinham espontaneamente procurar atendimento.

O ofício (0011/99) da então Diretora de Educação Especial, Cicera Cosmos, traz em seu bojo aspectos referentes a essas ações:

Processo de avaliação: por esta concepção acreditamos que a aprendizagem é decorrência de processo dinâmico, com ênfase em uma compreensão sobre como a criança aprende mais do que sobre o que já aprendeu, possibilitando uma intervenção pedagógica que considere os referenciais histórico-Sócio-culturais e as potencialidades do aluno. O processo de avaliação tem como aspecto relevante o estabelecimento de um diagnóstico que aponte para o potencial do aluno e os recursos pedagógicos que deverão ser utilizados em sua escolarização. Participam deste processo a escola, a família, a comunidade, profissionais da saúde e a Unidade de Inclusão.(Ofício 011/99).

Cosmos afirma que participariam do processo de avaliação do aluno: a escola, a família, a comunidade, profissionais da saúde e profissionais das Unidades. Entretanto, no ofício 0011/99, em que foram descritas todas as ações realizadas pela equipe técnica, pairam alguns questionamentos, sobre, por exemplo, o processo de avaliação, por não estar claro se estava compatível com a proposta da rede estadual e sobre quais eram os profissionais que participariam efetivamente do diagnóstico do aluno, considerando que a equipe das Unidades poderia ser formada tanto por Pedagogos como Psicólogos.

Neste sentido, dificilmente um pedagogo estaria apto a fazer uma análise aprofundada das questões psicológicas que abrangem o alunado, em função de suas características específicas, sendo semelhante também a situação para o psicólogo em relação à prática pedagógica. Salientamos, ainda, que o professor do ensino regular não foi convidado a participar, embora seja conhecida a importância desse profissional no processo, pois é ele quem acompanha a aprendizagem e/ou dificuldades do aluno diariamente.

Mencionou-se a participação da escola, entretanto, há uma certa generalização, pois não se registrou quem são efetivamente os sujeitos envolvidos no processo. Afirmou-se que haveria a devolutiva para a escola, mas não se chamou a mesma para discutir o resultado da avaliação, e nem como seria o procedimento a ser adotado a partir do diagnóstico.

Quanto aos serviços de atendimentos disponibilizados pela Rede Estadual, segundo o ofício 0011/99, eram os seguintes:

Salas de recursos⁴³, classes especiais⁴⁴, ensino itinerante⁴⁵, classe comum⁴⁶, classe hospitalar⁴⁷, Centro de convivência e desenvolvimento de

⁴³ Local que dispõe de equipamentos materiais e recursos pedagógicos específicos a natureza das necessidades especiais do alunado que a frequenta e onde se oferece a complementação do atendimento recebido por tais alunos (...) O aluno deverá ser atendido na sala de recursos, individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado (...) e/ou capacitado (...) e em horário contrário ao que frequenta o ensino comum.

⁴⁴ Sala de recurso em escolas do ensino regular organizada como ambiente próprio e adequado ao processo ensino aprendizagem do alunado da educação especial, onde professores capacitados se utilizam de métodos técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos

⁴⁵ Atendimento domiciliar educacional prestado ao portador de necessidades especiais, em sua casa face a impossibilidade de sua frequência à escola, na própria sala para apoiar pedagogicamente o aluno com deficiência física ou paralisia cerebral e, ao aluno surdo com professor intérprete.

⁴⁶ Ambiente dito regular de ensino-aprendizagem na qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum.

⁴⁷ Ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar

talentos⁴⁸, sala de informática⁴⁹, Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual/CAP/MS⁵⁰, suplência⁵¹, Educação Profissional⁵²

Os serviços oferecidos, especificamente em Campo Grande, MS, eram:

Tipos de serviço	Quantidade
Classe Especial	13
Suplência	02
Salas de Recursos D M	40
Salas de Recurso D V	04
Salas de Recurso D A	06
Ensino Itinerante domiciliar-deficiência	14
Ensino Itinerante em Classe Comum	09
Ensino Itinerante- Doenças	07

⁴⁸ 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 Artes Cênicas, Artes Plásticas, Educação musical e Educação física”.(Ofício Circular **0011/99**) O Centro de Convivência e Desenvolvimento de talentos está localizado na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho em Campo Grande MS.

⁴⁹ Objetiva a utilização de software, que facilitem o acesso a essa tecnologia, no sentido de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, a aprendizagem e relações humanas que ocorrem neste ambiente, aliado ao conhecimento da informática.” (Ofício 0011/99) Este serviço está localizado na Escola Estadual 26 de Agosto em Campo Grande MS.

⁵⁰ Centro que atende ao alunado com deficiência visual nas suas especificidade. O CAP é composto pelo Núcleo de Convivência, Apoio pedagógico, Tecnologia e Produção Braille. (Ofício 0011/99)

⁵¹ Salas de suplência ao ensino fundamental destinadas a atender o alunado PNE, com mais de 14 anos. Este serviço está localizado também na Escola Estadual 26 de agosto em Campo Grande MS.

⁵² Os alunos que estão no apoio educacional são detectados pela equipe que atua nas Unidades Escolares e encaminhados à equipe da Educação profissional, para qualificação ou colocação no mercado de trabalho (ofício 0011/99).

Para a efetivação dos serviços oferecidos a Unidade de apoio a Inclusão contam com parcerias das Instituições de Ensino Superior UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UCDB- Universidade Católica Dom Bosco, e da UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Ensino Itinerante- Professor Intérprete	04
Atendimento Hospitalar:	
Santa Casa	02
Hospital Universitário	04
Casa da Criança com Câncer	01
Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos	01
Sala de Informática Educacional	01
Centro de Apoio Pedagógico para atendimento ao deficiente visual- CAP/MS Classe Comum com Apoio em todas as Escolas	?

Fonte: Ofício Circular: N.º 0011/99 de 28 de Setembro de 1999.

O quadro refere-se aos serviços disponíveis no município de Campo Grande que, como podemos verificar, apresentavam um complexo nível de atendimento. Nos demais municípios do interior do Estado havia disponibilidade de classes especiais, salas “com” recursos e salas “sem” recursos, contudo, não havia os Centros de apoio, como por exemplo o CAP, com vistas a subsidiar as Unidades, uma vez que esses apoios eram oferecidos diretamente da capital para o interior.

A implantação das Unidades deixou alguns questionamentos, considerando que a Educação Especial tem suas especificidades e precisa de ferramentas para sua efetivação como: infra estrutura adequada, profissionais qualificados e outros determinantes que atendam às necessidades dos alunos independente de suas limitações, porém, temos que considerar a sua importância, pois, naquele momento, discutiu-se com mais efetividade políticas de inclusão para o Estado, e dentro de suas limitações abriu-se espaço para o (re) pensar da educação especial.

Uma outra questão que consideramos extremamente importante e que não foi mencionada no Ofício 011/99, foi a articulação da matriz curricular das escolas com a metodologia utilizada nas Unidades, tampouco com a formação dos professores lotados nas Escolas Estaduais.

Um outro aspecto que suscita discussão está relacionado ao papel das organizações pedagógicas: se as Unidades foram criadas também para discutir a política de inclusão das escolas, não ficou esclarecido, nos documentos analisados, em que momento as escolas da rede estadual participaram da

elaboração das políticas inclusivas, a não ser no período do debate da Constituinte Escolar.

Assim, quando se desenvolve um Projeto de grande porte como foi a implantação das Unidades de Apoio à Inclusão, ter-se-ia que pensar em todos os determinantes que contribuem para a efetividade do processo. A participação da escola, o preparo dos profissionais, entre outros, são elementos que fortalecem a continuidade nos serviços.

No tópico a seguir analisaremos a nova estrutura das Unidades de Inclusão na Rede Estadual de Ensino após a substituição do primeiro Secretário.

3.3. A (Re)Estruturação das Unidades De Apoio À Inclusão na Rede Estadual de Ensino no Ano de 2001 (Após a Substituição do 1º Secretário)

Na perspectiva de (re)estruturar a educação na rede estadual de ensino, o Governo Popular apresentou inicialmente uma proposta de educação, procurando, por meio de ações como a Constituinte Escolar promover discussões e reflexões visando a descentralização dos serviços.

Entretanto, em Junho de 2001, devido a questões internas ligadas à política, e, segundo depoimento do 1º Secretário, para atender interesses do Governador em firmar aliança política interna, o Secretário Pedro Kemp é destituído do cargo e assume a cadeira de Secretário de Estado de Educação o Professor Antônio Carlos Biffi⁵³ (Gestão 2001-2002).

Para o Secretário Antônio Carlos Biffi inclusão significa: “envolver, fazer parte, pertencer. Representa uma ação da sociedade que vem envolver parte dessa mesma sociedade que está excluída por falta de condições adequadas.

Educação Especial é a modalidade de educação presente em todos os níveis de educação e ensino (Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Ensino médio e Superior). É definida em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o

⁵³ Antônio Carlos Biffi é formado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Tupã SP (1971-1973). Foi Presidente da Federação dos trabalhadores em Educação – C. Grande 1983, 1987 e 1990. Foi Presidente da Coordenação do Comitê de combate a fome e a miséria, C. Grande – 1995-1996. Presidente da Cut C. Grande 1997-1998. Exerceu o Cargo de Secretário de Administração do Estado de MS de 1999 a 2000 e Secretário de Estado de Educação de MS de 2001-2002.

Como atividades partidárias foi membro do Diretório Regional do PT-MS; Membro Executiva Regional do PT de 1993 a 1995 e Coordenador do PT de 1996 a 1997 e Vice-líder do PT em 2004.

desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Após assumir a Secretaria, Antônio Carlos Biffi, em 24 de outubro de 2001, alterou a estrutura das Unidades de Apoio à Inclusão, e deu outras providências mediante o Decreto 10.523/2001:

Art. 1º Ficam criadas as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais- Unidades de Inclusão, as quais serão instaladas pela Secretaria de Estado de Educação em todos os Municípios do estado.

Parágrafo Único: As unidades de Inclusão terão por objetivo desenvolver a Política de Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais no sistema regular de ensino e assegurar a descentralização desses serviços

O Artigo reafirmou a implantação das Unidades de Apoio à Inclusão pela Secretaria de Estado de Educação em todos os municípios do Estado, enfatizando, em seu Parágrafo Único, a necessidade de assegurar a descentralização dos serviços.

A questão da descentralização na administração pública é tema de pauta das últimas décadas, não só na Europa, como também na América Latina. No campo educacional a mesma faz-se presente, com experiências diversas, em diferentes países da região (GIUBILEI, 2001)

Observamos, nesta pesquisa, que o Estado de Mato Grosso do Sul tem acompanhado esse movimento, sendo que os Governadores que assumiram o Estado na década de 1990 tentaram implantar programas visando a descentralização dos serviços. Esse processo em alguns momentos foi interrompido devido a questões políticas, interesses pessoais ou, até mesmo, por ainda não ter sido criada uma cultura de participação popular nas políticas do Estado.

O Governo do PT inicialmente tentou implantar uma política educacional que visava o processo de descentralização através da instalação das Unidades, todavia, com a troca de Secretários de Estado de Educação o processo sofreu uma ruptura no momento em que o Secretário Biffi não retomou os princípios da Constituinte, propiciando o enfraquecimento da participação da sociedade nas decisões do Estado. Assim, os debates que aconteciam nas escolas, nos Conselhos e em outros segmentos foram perdendo força e se diluindo antes mesmo de chegar no âmbito da Secretaria.

Entretanto, Biffi justificou a necessidade de reestruturação da Unidade de Campo Grande afirmando:

Em 2001, após avaliação das ações desenvolvidas na Gestão da Ed. Especial com base no compromisso assumido pelo Governo Popular através da Secretaria de Estado de Educação, com o propósito de consolidar o processo de inclusão da Pessoa Portadora de Necessidades

Educativas Especiais, foi necessário reestruturar o funcionamento da Unidade de Apoio a Inclusão de Campo Grande, Decreto nº 9.404/99. , art. 1º, que tem por objetivo principal desenvolver a política de inclusão do PNE no sistema regular de ensino. Tendo como princípio que o conceito de escola inclusiva implica numa nova postura da escola comum, no projeto pedagógico no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos. Assim, o “lócus” dos serviços de educação especial como a Unidade de apoio a Inclusão, deve ocorrer nas instituições escolares da rede estadual, de modo a proporcionar o pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno, mediante apoio pedagógico escolar. Deste modo o que foi reestruturado foi a atuação da equipe técnica da Unidade de Apoio a Inclusão que funcionava em uma única escola central, passando a funcionar em todas as escolas da cidade distribuída por regiões. Permanecendo os cargos da equipe técnica (Especialista de Ed., Professor e Técnico de nível superior) com a função de psicólogo/Pedagogo. Res. SED 1.513 de outubro/2001)...Foi dado continuidade a implantação das unidades de Apoio a Inclusão nos municípios do interior do estado (Antonio Carlos Biffi (Janeiro/2005).

O ex-secretário afirmou que, após análise do trabalho que vinha sendo desenvolvido, houve necessidade de reestruturar a atuação da equipe técnica que atendia na Unidade Hércules Maymone em Campo Grande, passando a funcionar em todas as escolas. Contudo, essa afirmação é contraditória, pois vimos, em depoimentos anteriores, que, apesar de a Unidade de Apoio à Inclusão de Campo Grande estar instalada em uma única unidade escolar, esta contava com uma equipe técnica que atendia todas as escolas da rede em seus próprios espaços, caracterizando-se como um serviço descentralizado da Secretaria. É possível que a reestruturação das Unidades tenha tido outros objetivos implícitos, mas efetivamente não era a descentralização de serviços.

A Professora Jassônia Lima Vasconcelos Paccini⁵⁴ afirmou:

A descentralização dos serviços ocorrida no interior do estado (1999) também teria que ser realidade na capital, uma vez que conferia maior qualidade ao trabalho, prestação no atendimento aos educadores, alunos e demais membros da comunidade escolar. Tal entendimento tem como princípio o paradigma da inclusão, portanto busca fortalecer o sistema regular de ensino para atender a todos. Daí a necessidade da Res.. Nº 1.513/01, que altera o quadro de lotação dos técnicos da Unidade de Apoio a Inclusão de Campo Grande, descentralizando de uma unidade

⁵⁴ A professora Jassônia Paccini está na equipe da educação especial desde 1985. Participou da elaboração, implantação e implementação desde a primeira política voltada a educação especial no Estado de MS Sua concepção filosófica de educação é: “Entendo, como oportuno e necessário, para compreensão do homem do mundo e suas relações, uma abordagem fundamentada no materialismo dialético, que tenha como unidade de análise o vínculo indivíduo sociedade, numa dimensão histórica. Pois tal perspectiva considera o homem como um ser biológico-social e histórico, que se determina e é determinado nas suas relações concretas de vida”.

para 20 unidades, distribuídas nos COUNES por região. Sendo que todas escolas seriam beneficiadas diretamente. Um fator importante é de que cada escola passou a assumir o aluno incluído como seu, e não como aluno da educação especial, problema na época a ser solucionado, mas que torna significativo o apoio presente na unidade escolar. Obviamente, a mera presença do técnico não promoverá a mudança de atitude, mas a postura e atuação deste como membro da equipe pedagógica da escola, participando efetivamente das reuniões de planejamento, estudos, conselhos, e outros, favorecerá o salto de qualidade no atendimento (ensino). Lembro, que a legislação nacional (resolução nº02 de 2001 e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica), enfatizam a responsabilidade dos sistemas de ensino: constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial com o compromisso com a educação inclusiva. Assim, a grande preocupação do secretário de educação e gestor da educação especial em fortalecer a equipe pedagógica da escola regular de ensino.(Jassônia Paccini/Fevereiro/2005).

No depoimento acima, Paccini afirma que o Estado estava preocupado em oferecer um atendimento igualitário para os alunos da rede estadual, considerando que o processo de descentralização, que já era realidade no interior do Estado, “deveria ser realidade também na capital”, descentralizando-se de uma unidade para vinte unidades.

Complementando o raciocínio, Paccini afirmou que não ocorreu a centralização de serviços, uma vez que:

Na legislação (Decreto nº9.403/99) verificamos que Campo Grande permanecia com atendimento centralizado, estando os técnicos lotados em uma única unidade, com uma estrutura de “escola” com diretor secretaria coordenador, administrativo e auxiliar de serviços diversos, ao contrário dos demais municípios do estado. Assim, a partir da Resol. Nº 1.513/01, que altera o quadro de lotação dos técnicos da unidade de apoio a inclusão de Campo Grande, descentralizando a unidade para 20 escolas. Sendo os técnicos lotados nas escolas, ficam administrativamente vinculadas as mesmas. Sendo que a equipe técnica das unidades de inclusão continuaram sendo membros do grupo magistério pedagogos e psicólogos. (Jassônia Paccini/fevereiro/2005).

Não concordamos com essa justificativa, porque, apesar de Campo Grande contar com apenas uma Unidade, não significava que o trabalho estivesse centralizado, pois os técnicos atendiam em todas as escolas. E mais, se a preocupação do Secretário era fortalecer a equipe pedagógica das escolas, não deveria enfraquecer os debates provenientes da Constituinte Escolar, uma vez que esta possibilitava a participação de todos os sujeitos do processo educacional nas decisões tomadas pela Secretaria.

Em relação aos equipamentos técnicos utilizados pela Unidade de Campo Grande, estes retornaram para a Secretaria conforme se pode observar no parágrafo abaixo:

Parágrafo Único: Os equipamentos da Unidade de Inclusão de que trata o caput ficarão à disposição da Secretaria de Estado de Educação. (Decreto 10.523/01).

Devido à extinção da Unidade de Campo Grande, o Decreto 10.523 determinou que os equipamentos técnicos utilizados até então retornassem para a Secretaria de Estado de Educação, uma vez que a estrutura diferenciada de Campo Grande tinha sido reestruturada.

Em substituição à Unidade de Inclusão localizada na Escola Hércules Maymone, criaram-se vinte Unidades distribuídas em outras escolas da rede estadual de Campo Grande, dando a entender, que no lugar de os equipamentos serem devolvidos à Secretaria seriam distribuídos entre as “novas” Unidades.

Com efeito, a implantação das vinte “novas” Unidades em Campo Grande, apesar de, aparentemente, demonstrar um processo de descentralização, isso não aconteceu de fato, pois a equipe técnica na antiga estrutura, atendia diretamente em todas as escolas, porém, com a reestruturação instituída nas Unidades, o atendimento passou a ser somente nas vinte Unidades. E ainda, a estrutura diferenciada de Campo Grande, em relação ao interior do Estado, justificou-se em função de ser uma outra realidade, inclusive pela demanda de alunos e pelo número de escolas da rede. Assim, a reestruturação das Unidades foi uma atitude de centralização e uma forma de controlar o sistema.

Acreditamos que as divergências política instalada entre os membros do Governo Popular propiciou a (des)continuidade dos Programas implantados, contribuindo para a fragilização da proposta apresentada inicialmente.

Considerando a amplitude da proposta de educação inicialmente apresentada pelo Governo do PT, com a qual tentou-se implantar uma gestão descentralizada, buscando a participação da sociedade através dos debates efetivados na escola, a estrutura da rede estadual deveria estar de tal forma fortalecida que, por mais que se trocassem os secretários, por mais que se reestruturassem os programas, o objetivo maior de promover uma educação de qualidade que atendesse todos os alunos precisava ser mantido e, para isso, a participação das escolas era fundamental, pois, é nesse espaço que se observam todas as necessidades.

Bueno (2004, p. 16) observa que, em relação à inclusão dos alunos no ensino regular, não se pode deixar de considerar:

...que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças com necessidades especiais educação de qualidade;

...que a gradatividade e a prudência não podem servir de escudo para a manutenção, sem razão, de processos segregados de ensino;

...que as modificações não podem ser estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais, mas demandem ousadia por um lado e prudência por outro.

Assim, faz-se necessário um comprometimento político que assegure um conjunto de recursos e serviços educacionais para apoiar e garantir a educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, contudo, a proposta pedagógica precisa ser respeitada, sair do discurso e ser efetivada.

No ano de 2002, assumiu a Secretaria de Estado de Educação a Sra. Elza Aparecida Jorge, substituindo o Secretário Antônio Carlos Biffi que, devido a arranjos políticos (candidatou-se como deputado federal), foi destituído do Cargo.

Tentamos entrevistar Elza Aparecida Jorge, entretanto não obtivemos êxito; conseguimos, apenas, um contato telefônico no qual Elza se desculpou, afirmando não poder contribuir por haver estado à frente da Secretaria por apenas nove meses e, ainda, por ter sido, aquele, um período de campanha política em que todos estavam envolvidos com a candidatura do Governador à reeleição. Esta resposta dá margens a se pensar que a Secretaria de Estado de Educação “parou” durante nove meses em função de uma campanha política, ou seja, teria ficado o estado a serviço de um partido político, e a educação, como outros segmentos, colocados em segundo plano.

A dificuldade em relação à entrevista com a referida Secretária se deve, talvez, ao fato de que algumas pessoas detentoras de cargos políticos preferem não se expor em pesquisas científicas, ou, ainda, por ter, essa Secretária, se envolvido tanto com a política partidária, com a reeleição do Governador e com o objetivo de sua contratação como Secretária, que desviou sua atenção da pasta de educação durante os nove meses de sua gestão.

Na Gestão da Secretária Elza Aparecida Jorge, sob o Decreto nº 11.027, de 17 de dezembro de 2002, foi criado um Núcleo de Educação Inclusiva, com sede no Município de Campo Grande:

Art. 1º Fica criado o Núcleo de Educação Inclusiva, com sede no município de Campo Grande, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico e suplementação didática às unidades escolares, com vistas a assegurar o acesso, a permanência e a progressão das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

O artigo acima sinaliza que o objetivo da criação do núcleo foi apoiar as unidades escolares de Campo Grande, oferecendo subsídios pedagógicos e suplementação didática. Essa medida veio de encontro à reestruturação promovida por Biffi e retoma a proposta de Kemp, diferenciando-se somente na nomenclatura, pois, criou-se um núcleo objetivando subsidiar as vinte unidades instaladas em Campo Grande.

Dessa forma, a criação do núcleo deixou em evidência que a decisão do Governo em extinguir a estrutura diferenciada de Campo Grande na gestão do Secretário Biffi, deixou as unidades escolares sem apoio pedagógico e suplementação didática.

E ainda, o CAP, apesar de ser retomado no Decreto 11.027, tinha sido criado em 1999 pela Resolução SED nº 1.386, de 24 de agosto de 1999, ou seja, o Decreto não representou grandes avanços, a não ser a implantação do núcleo de apoio, entretanto essa ação sinalizou que alguns Secretários se valeram da criação de órgãos burocráticos, para deixar suas marcas na administração da Secretaria.

Pela análise documental, verifica-se que inicialmente houve uma preocupação na formulação e implantação de políticas para a Educação Especial na rede estadual de ensino, concatenadas com a legislação, objetivando atender uma grande parcela da população que historicamente vinha sendo excluída do contexto social e educacional, visando a participação da cidadania na elaboração de propostas educativas.

Contudo, os arranjos políticos promovidos pelo Governo que convergiram na troca de Secretários, contribuíram para a fragilização da proposta inicial. Assim, o movimento centralização/descentralização permeou todo o processo, e as alterações promovidas favoreceram a descontinuidade nas políticas implantadas pelo Governo Popular.

A gestão dos três Secretários de Estado de Educação do primeiro mandato do Governo Popular (1999-2003) diferenciaram-se principalmente no que se refere ao processo centralização/descentralização.

Com efeito, durante a gestão de Kemp, houve um avanço no processo educacional considerando a participação das escolas e os debates desenvolvidos na Constituinte Escolar, tentou-se implantar uma política diferenciada desenvolvendo a cidadania e a democratização do processo educativo na rede estadual.

Na gestão de Biffi, produziu-se uma ruptura do processo de democratização, a Constituinte Escolar não foi retomada, diminuiu a participação da sociedade nas decisões da Secretaria, houve reestruturação nas Unidades de Inclusão, entretanto, a nova estrutura não atendeu plenamente a equipe técnica deixando a mesma sem suporte didático para o atendimento dos alunos.

Elza Jorge, em sua passagem pela Secretaria, compôs o mapa político, sem grandes marcas pessoais, realizando, entretanto, uma ação importante, que foi a criação do Núcleo de Educação Inclusiva.

O Governo do PT diferenciou-se do Governo Martins ao promover o debate, a participação social e todo um movimento com vistas a desenvolver a cidadania. O processo centralização/descentralização das políticas educacionais permeou a gestão de ambos. Verificou-se que as políticas públicas instituídas na

rede estadual de Mato Grosso do Sul acompanharam as políticas nacionais, bem como, os debates estabelecidos na década de 1990.

CONCLUSÃO

O Governo Popular no Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2003), apresentou-se com um discurso diferenciado dos demais partidos, anunciando propostas inovadoras, com vistas a promover mudanças na área educacional da rede estadual. Nesse sentido, nessa dissertação analisamos em que medida as políticas de educação especial, anunciadas pelo Governo Popular, foram diferenciadas das políticas implantadas por outros governos. Assim, traçamos um paralelo da gestão de Wilson Barbosa Martins (1995-1999) e José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2003) focando o processo de centralização e descentralização que permeou as duas gestões.

A Educação Especial foi ocupando, gradativamente, um lugar na legislação da educação brasileira. Inicialmente foi inserida na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61). Essa Lei, ao determinar que a educação especial deveria ocorrer nos mesmos moldes da educação regular,

significou um primeiro passo na sistematização da educação para os deficientes sinalizando a possível integração de alunos deficientes no ensino regular. Posteriormente, a Lei 5.692/71, elaborada no contexto do regime militar, apesar de trazer um artigo para a educação especial, apontou que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais deveriam receber tratamento especial, assim, reforçou que o atendimento deveria permanecer nas instituições especializadas, desconsiderando uma possível integração no ensino regular.

A década de 1990, sinalizou um avanço em relação aos direitos sociais dos indivíduos, explicitou uma preocupação maior com as políticas de inclusão, pois, em nível internacional, também já existia um movimento que vinha debatendo esta temática. Assim, os documentos elaborados a partir dos encontros internacionais, inclusive os que o Brasil foi signatário também contribuíram para a incorporação da educação especial na legislação educacional.

Deste modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96, foi elaborada neste contexto e introduziu, conseqüentemente, um capítulo destinado à educação especial, sinalizando que as matrículas dos alunos deficientes deveriam ser efetivadas preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estado de Mato Grosso do Sul acompanhou as orientações da legislação nacional, entretanto, desde 1981 começou a inserir a educação especial na rede estadual, para tanto instituiu-se o CRAMPS, CEDESP e o CEADA, em função da educação para os deficientes ainda não ser oferecida na rede regular.

No que se refere ao processo de centralização/descentralização, conforme observamos, as primeiras discussões instalaram-se no país antes da década de 1990, todavia, os debates mais consistentes aconteceram nesse período, em função de modelos de gestão com vistas a atender a nova ordem econômica do modelo neoliberal.

Na década de 1980, os movimentos sociais se intensificaram, passou-se a discutir as questões da cidadania com mais afinco, de forma que a participação social era pleiteada por todos os segmentos da sociedade.

O Estado pautou-se no discurso da gestão descentralizada buscando a participação da sociedade, contudo o objetivo maior era transferir suas responsabilidades, de forma, a atender tanto seus interesses (racionalizar os recursos públicos), como as expectativas da sociedade civil. Assim, firmaram-se as convênios de parcerias com diversas instituições da área da saúde, educação, entre outros, para atender as demandas sociais. Também, nos anos noventa as privatizações se intensificaram, subsidiado pelo discurso de descentralizar os serviços, o Estado põe a “venda” os serviços que a ele compete, deste modo, o poder passou das mãos do estado para as empresas privadas.

Os debates promovidos em âmbito nacional influenciaram Mato Grosso do Sul, desde a gestão de Pedro Pedrossian (1991-1995) o processo de centralização/ descentralização, permeou as políticas do estado. Os governos da década de 1990 incorporaram em suas ações esses movimentos.

Apesar de Wilson Martins ter dado continuidade às políticas elaboradas no governo de Pedrossian, mantendo os serviços desenvolvidos nas UIAPS, com vistas a atender o alunado da educação especial, a troca de Secretários contribuiu para a criação de uma nova proposta de atendimento, o Centro Integrado de Educação Especial. Assim, o Estado passou a contar com dois serviços para atender a educação especial, um através das UIAPs e outra através do Centro Integrado, dessa forma, centralizou-se a gestão.

Na gestão do Governo Popular, a descentralização foi instituída inicialmente como resultado da Constituinte Escolar e do Projeto Escola Guaicuru, que possibilitou a participação da sociedade nas políticas elaboradas. Porém, com a troca de Secretários de Educação, não houve a retomada dos objetivos da Constituinte, de forma que a participação das escolas, dos colegiados e dos movimentos sociais foram perdendo a força perante as ações do Estado.

A implantação das Unidades de Apoio à Inclusão (data) durante a gestão do Governo Popular, como política específica para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, não se caracterizou como uma política inédita, pois, apenas retomou o trabalho desenvolvido nas Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico – UIAPs, criadas em 1991, no Governo de Pedro Pedrossian.

O Governo Popular anunciou mudanças na estrutura da educação especial, contudo, não ofereceu condições para promover a inclusão dos alunos deficientes no ensino regular, pois, possibilitar o acesso, não significa que tenha promovido a inclusão, considerando que a educação para ser inclusiva além do acesso, deve-se garantir a permanência, e para que isso aconteça, há necessidade de investimentos tanto na infra-estrutura física das escolas como nas capacitações de professores, entre outros.

O governo de José Orcirio Miranda dos Santos, possibilitou uma movimentação social mais efetiva em sua gestão, de forma que a sociedade participou em alguns momentos do processo de elaboração das políticas do estado. Da mesma forma que aconteceu em outros governos anteriores, houve também o retrocesso no sentido de enfraquecer os movimentos sociais, com efeito, as rupturas foram mais de ordem política.

Apesar de o Governo do PT ter partido do pressuposto de que havia poucas ações sistematizadas em matéria de educação especial, verificamos que os serviços com vistas a atender os alunos com deficiências foram desenvolvidos gradativamente no estado, desde a década anterior.

Assim, a nossa contribuição entre outros aspectos foi sistematizar os dados e informações dispersas das políticas públicas implantadas no período de 1999-2003, tendo como eixo o processo de centralização/descentralização.

Entretanto, não pretendíamos esgotar o tema, pois, há muito que se pesquisar ainda na rede estadual em matéria de educação especial, como por exemplo o impacto destas políticas nas escolas, tanto na incorporação das crianças com deficiências quanto o atendimento efetivamente oferecido, políticas de formação de professores para atuar na área da educação especial, expansão da rede escolar e a educação especial, acompanhamento do aprendizado e relação família-escola, entre outros. Assim, deixamos alguns questionamentos que poderão sinalizar futuras pesquisas: do ponto de vista estatístico, o governo popular instituiu a educação inclusiva na rede estadual no período de 1999 a 2003, considerando a

proposta inicialmente apresentada e a implantação das Unidades de Apoio à Inclusão? Os serviços desenvolvidos nas Unidades de Inclusão atendiam a todas as necessidades específicas dos alunos deficientes? Por que o Projeto da Constituinte Escolar, fundamentado na gestão democrática não deu continuidade, considerando que o mesmo possibilitou a participação da sociedade, proposta defendida pelo Governo Popular?

Esses e outros questionamentos ainda poderão ser averiguados em matéria de políticas públicas na rede regular de ensino do Estado de Mato Grosso do sul no Governo de José Orcírio Miranda dos Santos.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS EFETUADAS.

- 1- Qual era a proposta do Governo popular em relação as políticas de educação especial?
- 2- Qual é a sua concepção de Educação, Educação Especial, Inclusão, Integração ?

- 3- O que estava sendo feito pelo governo anterior em relação a educação especial?
- 4- Logo ao assumir a Secretaria, uma das primeiras ações foi em relação a Educação Especial? Tinha a ver com a LDB 9.394/96?
- 5- Ao Assumir a pasta da Secretaria de Estado de Educação formou-se uma equipe dentro da secretaria p/ “gerenciar” as Unidades de Inclusão, como funcionava esta equipe? O que deu certo? O que não se efetivou?
- 6- Na opinião dos Secretários porque numa mesma gestão de governo houve troca de três Secretários? O que continuou sendo efetivado em matéria de Educação Especial de um Secretário para outro? O que se reestruturou?
- 7- A política educacional do governo continuou a mesma? Ou se reestruturou?
- 8- Houve algum tipo de capacitação direcionado aos profissionais que trabalhavam com e educação especial na rede estadual?
- 9- Considerando os políticas de Educação Especial em nível nacional (Declaração de Salamanca – 1994) a LDB 9394/96 e outras legislações que traziam a educação especial já numa visão de inclusão dos alunos deficientes no ensino regular, o que o Estado implantou com base nessas legislações?
- 10- Qual a influencia da legislação nacional no que tange a educação especial para o Estado de MS?
- 11- Como foi constituído os núcleos do ponto de vista administrativo, técnico e profissional?

12-De onde originou-se a idéia de criar as Unidades de Inclusão? Existiu um modelo que foi seguido?

13-Qual a articulação que as Unidades de Inclusão tinham com a Secretaria de Estado de Educação?

14-Do ponto de vista da gestão, como elas se articulam e se tem vínculo com o ensino comum?

15-De que forma estava organizada a Educação Especial dentro do organograma da Secretaria? Fazia parte das políticas específicas como o MOVA, EJA?

16-A Educação Especial está dentro ou separada das políticas da educação básica?

15- O que eram as UIAPs (Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico)?

Quando foram criadas? E porque? Qual era o objetivo?

17-No ano de 1997 criou-se o Centro Integrado de Educação Especial – CIEEP.

Qual era

o objetivo, porque pensou-se este centro, como ficaram as UIAPS? Foi criado antes ou

depois das UIAPs?

18-Porque extingui-se o Centro Integrado de Educação Especial CIEEP?

19-O que era o Projeto Oficinas Pedagógicas excluído na Gestão de Pedro Kemp?