

NESDETE MESQUITA CORRÊA

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAMPO GRANDE NO
PERÍODO DE 1996 A 2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2005**

NESDETE MESQUITA CORRÊA

**A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAMPO GRANDE NO
PERÍODO DE 1996 A 2004**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2005**

BANCA JULGADORA

Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Prof^a. Dr^a. Ester Senna

Prof^a. Dr^a. Rosângela Gavioli Prieto

*Dedico este trabalho aos professores
Amilton Garai da Silva
(In Memoriam)
e Nazareth Mendes Silva
(In Memoriam),
pela imensurável contribuição e
trajetórias de vidas dedicadas
à educação especial sul-mato-grossense.*

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, pelo amplo conhecimento, pela capacidade crítica e de reflexão sobre a temática desenvolvida neste trabalho, que em todas suas fases proporcionou-me orientação segura e compreensão, necessárias aos constantes desafios enfrentados no processo da elaboração do conhecimento.

À Banca Examinadora Prof^a. Dr^a. Ester Senna e Prof^a. Dr^a. Rosângela Gavioli Prieto, pelas valiosas intervenções e contribuições, para aprimorar e enriquecer este trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva, que em vários momentos tem acompanhado e participado da minha trajetória de estudos na pós-graduação e, quando da qualificação desta dissertação, contribuiu significativamente para o que agora se apresenta.

À Prof^a. Dr^a. Sônia da Cunha Urt, pelo incentivo e oportunidade oferecida de poder tornar públicas algumas das minhas produções acadêmicas.

Aos demais professores, especialmente à Prof^a. Dr^a. Elcia Esnarriaga de Arruda, que desafiaram-me na construção de uma aprendizagem significativa.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Centro Universitário de Campo Grande (UNAES), pela possibilidade do exercício da docência, pesquisa e extensão, fundamentais para o crescimento acadêmico e pessoal.

À Prof. Msc. Eliza Emília Cesco e Prof^a. Msc. Léia Teixeira Lacerda, pelo carinho, apoio e cumplicidade dispensados no decorrer desta caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, de modo especial à ex-secretária Profª. Maria Nilene Badeca da Costa e à secretária em exercício Profª. Msc. Maria Cecília Amendola da Motta, por proporcionarem condições para a realização deste estudo.

Às técnicas da Divisão de Políticas e Programas para a Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e demais colaboradores deste trabalho, pelo interesse e disponibilidade das informações oferecidas desde o primeiro momento da investigação.

Aos colegas, especialmente àqueles da Linha de Pesquisa: *Estado e Políticas Públicas de Educação*, pelos momentos desafiadores, de conquistas e alegria compartilhados.

À minha família, pela presença constante, suporte fundamental de apoio e incentivo em mais um momento tão importante da minha vida.

“A travessia de um oceano implica singrar novos e desconhecidos mares. À frente, o estranho, o que ainda vai se revelar, o novo, a liberdade do vento marítimo e da imensidão do mar. Por outro lado, o medo, o desconhecido, as tempestades, as dificuldades, a diversidade a se enfrentar: novos costumes, outra luminosidade na paisagem, outro clima, outra visão de mundo, uma nova linguagem de vida.

Para trás fica o velho, conhecido e vivido, ficam os costumes e a cultura incorporados ao longo de uma existência sem se dar conta de sua atuação. Fica a certeza do sentir-se parte integrante da terra, do ar, das fragrâncias, daquela gente enfim. Mas carrega-se no peito o entusiasmo e a ousadia próprios das travessias. Carrega-se, sobretudo, a vontade da mudança ao longo deste trajeto distinto”(Mariza Santos Miranda).

RESUMO

Nos anos 1990, o desenvolvimento das políticas públicas em nosso país caracterizou-se pelo movimento de municipalização, previsto na Constituição Federal de 1988, com a ampliação das responsabilidades dos municípios. Desse modo, as políticas da educação também passaram a ser estabelecidas e, a partir de 1994, com o discurso de oferecer a Educação Básica de qualidade para todos e expandir as ações da educação especial, a política nacional de educação especial começou a ser implantada em alguns municípios do país e implementada em outros, junto ao processo de municipalização do Ensino Fundamental. Diante do redimensionamento das responsabilidades do poder municipal, este estudo teve como objetivo conhecer, descrever e analisar como o município de Campo Grande se organizou para atender às diretrizes emanadas pela política nacional em relação à Educação Especial, a partir do sancionamento da LDB n. 9.394/96. Para o desenvolvimento do trabalho foi necessário realização de pesquisa documental, entrevistas com pessoas que participaram da implantação dos serviços de Educação Especial no município e no Estado de Mato Grosso do Sul, coleta de informações na Secretaria Municipal de Educação, e organização de dados registrados pela pesquisadora que acompanhou e coordenou, em diferentes momentos, a construção dos serviços de Educação Especial na Rede Municipal. A pesquisa documental foi realizada a partir das seguintes fontes da Secretaria Municipal de Educação: Relatório de atividades de 1979, Alternativa Curricular de 1992, Relatórios de número de matrículas na Rede Municipal de Ensino de 1993 a 2004, Quadro demonstrativo dos recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do período de 1998 a 2004, Resoluções, Decretos e Deliberações sobre a Educação Especial no município de Campo Grande, Diários Oficiais, artigos de informativos e jornal de publicação local. Foram realizadas sete entrevistas semi-estruturadas, gravadas em fita de áudio; o critério de escolha dos entrevistados foi a sua participação em cargos que favoreceram as decisões tomadas na construção da história da Educação Especial do Mato Grosso do Sul e de Campo Grande. Procurou-se desenvolver as análises tendo como fundamento epistemológico o materialismo dialético. Concluiu-se que a municipalização da Educação Especial em Campo Grande veio se configurando sem a participação da comunidade escolar ao organizar os serviços e elaborar a legislação da Educação Especial, denotando, assim, a exclusividade da administração municipal nas decisões do processo de municipalização. E, aliada a esse processo, também se evidenciou uma tendência a movimentos complementares de publicização e terceirização dos serviços oferecidos, quando o município buscou parcerias com instituições privadas e organizações não-governamentais para o atendimento aos serviços complementares de saúde e educação, indicando que o poder público não assumiu efetivamente os serviços a serem prestados à população.

Palavras-chave: Educação especial; municipalização; política educacional brasileira; Campo Grande.

ABSTRACT

In the years 1990, the development of the public politics in our country characterized itself by the movement of municipalization, due to the Federal Constitution of 1988, with the increase of responsibilities of the cities. Thus, the education politics also started being established and, as from 1994, with the speech of affording a Basic Education of excellence for everybody and spread the actions of especial education, the national politics of special education begins to be implanted in some cities of the country and accomplished in others with the process of municipalization of the Basic Education. Before the reconsideration of the responsibilities of the municipal power, the aim of this study was to know, describe and analyze the way Campo Grande has become organic to attend the rules proceeded from the national politics in respect to Especial Education, as from the sanction of the LDB n. 9.397/96. To the development of the work, it was necessary to perform documental research, interview people who have participated of the implantation of the Especial Education services in the city and in the State of Mato Grosso do Sul, gather information at Municipal Secretary of Education and organize data registered by the researcher who followed and coordinated, in different moments, the building of the Especial Education in the Municipal Net. The documental research was performed as from the following sources of the Municipal Secretary of Education: Written report of activities (1979), Curricular Alternative (1992), Written reports of the number of registration in the Municipal Net of Teaching from 1993 to 2004, Demonstrative table of the aid proceeding from the National Fund of Education Development (FNDE), from 1998 to 2004, resolutions, decrees and deliberations about Especial Education in the city of Campo Grande, official journals, article of information and local newspapers. Seven semi-structured interviews were performed, recorded in audiotape; the rule to choose the interviewed persons was their participation in functions that helped to take decisions in the construction of the Especial Education history in Mato Grosso do Sul and Campo Grande. The analyses were developed having the dialectic materialism as epistemological basis. It followed that municipalization of Especial Education in Campo Grande has been formed without the participation of the school community when organizing the services and making the laws of Especial Education, thus, pointing out the exclusiveness of the municipal administration in the decisions of the process of municipalization. And, in addition to this process, it was also clear a tendency to complementary movement of making known and hiring the services of another company, when the city looked for partnership with private institutions and non-governmental organizations to attend the complementary services of health and education, showing that the public power has not actually assumed the services to be offered to the population.

Key-works: Especial education; municipalization; brazilian education politics; Campo Grande.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Demonstrativo dos recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o desenvolvimento de ações na Educação Especial (1998-2004)92

QUADRO 2 - Evolução dos atendimentos ao aluno com necessidades educacionais especiais (1995-2004)94

QUADRO 3 - Escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande com serviços oferecidos de educação especial (2004).....98

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de matrícula na Reme – 1993 a 2004 (zona urbana e rural)	43
TABELA 2 - Matrícula inicial nas Escolas Estaduais de Campo Grande – 1993 a 2004 (área urbana e rural).....	44
TABELA 3 - Matrícula na educação especial por rede de ensino – Brasil 1996/1998	86

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Cultura	115
ANEXO 2 - Organograma da Secretaria Municipal da Educação (1985)	117
ANEXO 3 - Organograma da Secretaria Municipal da Educação (1996)	119
ANEXO 4 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (1997)	121
ANEXO 5 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (2001)	123
ANEXO 6 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (2002)	125
ANEXO 7 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (2003)	127
ANEXO 8 - Declaração de consentimento informado	129
ANEXO 9 - Roteiro para entrevista (1)	131
ANEXO 10 - Roteiro para entrevista (2)	133

LISTA DE SIGLAS

ABEDEV - Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
ANDE - Associação Nacional de Educação
ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM - Banco Mundial
CAE - Coordenadoria de Apoio ao Estudante
CAIC - Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente
CAP - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEADA - Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação
CEADEM - Centro de Atendimento ao Deficiente Mental
CEB - Câmara de Educação Básica
CEDESP - Centro Sul-Matogrossense de Educação Especial
CEPAL - Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe
CEUD - Centro Universitário de Dourados
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CIEEsp - Centro Integrado de Educação Especial
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CORDE - Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência
CPB - Confederação dos Professores do Brasil
CRAMPS - Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social
CRM - Centro de Reeducação do Menor
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DH - Desenvolvimento Humano
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA - Educação para Todos
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

ISMAL - Instituto Sul-matogrossense para Cegos Florivaldo Vargas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MACE - Moderna Associação Campo-grandense de Estudantes

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

MS - Mato Grosso do Sul

NAPPB - Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille

ONG - Organização não-governamental

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMDE - Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNSE - Programa Nacional de Saúde do Escolar

PNTE - Programa Nacional de Transporte do Escolar

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SEBEM - Secretaria Municipal de Bem-Estar Social

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESP - Secretaria de Educação Especial

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SENEB - Secretaria de Educação Básica

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PT - Partido dos Trabalhadores

REME - Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UIAPs - Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico

UNAES - Centro Universitário de Campo Grande

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE ANEXOS	11
LISTA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - O MOVIMENTO DE MUNICIPALIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	23
1.1 A municipalização do sistema educacional brasileiro	25
1.2 A municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	42
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990	46
2.1 A redefinição do papel do Estado e o desenvolvimento das políticas públicas sociais no Brasil dos anos 1990	48
2.1.1 A construção do conceito de políticas públicas e de políticas sociais	48
2.1.2 A política educacional brasileira no contexto das políticas públicas de corte social.....	51
2.1.3 Os impactos da redefinição do papel do Estado no desenvolvimento da política educacional brasileira	54
2.2 A consolidação da reforma do Estado dos anos 1990: os desdobramentos nas políticas públicas da educação especial brasileira	59

CAPÍTULO III – O MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE E A

EDUCAÇÃO ESPECIAL70

3.1 Aspectos históricos da educação do município de Campo Grande70

3.2 A educação especial na trajetória da Rede Municipal de Ensino de
Campo Grande73

CONSIDERAÇÕES FINAIS101

REFERÊNCIAS104

ANEXOS.....115

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver estudos sobre as políticas públicas da educação especial resultou da minha crescente busca pessoal do aprofundamento teórico sobre a questão, justificada pela trajetória acadêmico-profissional construída. Primeiramente, pela atuação profissional na referida área; segundo, pela necessidade da complementação dos estudos desenvolvidos na formação em Psicologia e Pedagogia que tiveram, respectivamente, ênfases direcionadas para a atuação na área clínica e enfoque técnico na formação do supervisor escolar. Assim, na graduação, a incipiente abordagem da Educação Especial foi pautada em referenciais teóricos e numa prática de cunho clínico, sem proporcionar quaisquer discussões na perspectiva das políticas públicas.

Essa trajetória acadêmico-profissional resultou, alguns anos após, no desenvolvimento do trabalho como técnica em escolas, nas Secretarias de Estado e Municipal de Educação. Dentre os trabalhos desenvolvidos, atuei como dirigente¹ do Serviço de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Ao exercer essa função tive a oportunidade de participar de vários eventos e discussões regionais e nacionais sobre as políticas de Educação Especial. Isso me proporcionou um novo olhar no espaço de análise do contexto educacional, sobretudo do papel desempenhado pelas políticas públicas de educação. Assim, foi se revelando o interesse pelo estudo da educação especial em Mato Grosso do Sul, que me levou a fazer o Curso de Especialização em Educação Especial (Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2000², a qual conseguiu responder às inquietações (daquela época). A temática apresentada nesse estudo possibilitou-me fazer o recorte do objeto desta pesquisa realizada no Mestrado em Educação, com aprofundamento nas políticas públicas.

A partir de 2002, centralizei minha atuação profissional no ensino superior³ – formação de professores, exercendo atividades na docência de disciplinas relacionadas à temática de estudo e à pesquisa, com orientação de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*).

A elaboração desta pesquisa justificou-se pela minha procura em analisar o papel desempenhado pelas políticas públicas de educação, aliada à necessidade de se registrar a

¹ Função exercida no período de 1998 a 2001.

² De onde foi produzido Corrêa (2000).

³ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Centro Universitário de Campo Grande (UNAES).

memória da história da educação especial em Campo Grande no contexto da municipalização, visto que, em recente levantamento bibliográfico realizado, não foram encontrados estudos e publicações que façam referência ao objeto do estudo proposto. Portanto, acredita-se que este trabalho poderá contribuir para a discussão da temática em questão, como também servir de referência para a elaboração de outras pesquisas.

Nessa perspectiva, a relevância social deste trabalho se caracteriza por oferecer uma contribuição para o estudo e a difusão do conhecimento sobre a política local de educação especial, no âmbito do contexto social, inserida no universo da política educacional brasileira.

Neste estudo, entende-se por educação especial o estabelecido no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02/2001 (p. 69), isto é, um processo educacional que é definido por uma proposta pedagógica, que visa a assegurar recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, quando necessário, substituir os serviços educacionais comuns, com vistas a garantir a educação escolar, igualmente promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

O avanço do processo de municipalização da educação em nosso país, a partir da segunda metade da década de 1990, não pode ser visto como condição suficiente para atender à demanda educacional, principalmente daqueles sujeitos que requerem uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços de apoio específicos, como é o caso da educação especial. Frente a isso, esta pesquisa se propõe a investigar e descrever como o município de Campo Grande se organizou para atuar nesse processo. Dessa forma, a delimitação do seu período (1996 a 2004) deveu-se não só ao significativo número de documentos produzidos nessa área, mas principalmente ao sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que redirecionou a política educacional. Registrou-se, ainda, a presença de um Estado interventor nas políticas públicas da educação especial a partir dos anos 1990, que disseminou o discurso de uma escola inclusiva, materializando-se nas normatizações e diretrizes elaboradas para a educação no país, inclusive naquelas formuladas para a educação especial do município de Campo Grande.

Diante desse entendimento, tentou-se responder às seguintes questões: Como o município de Campo Grande assumiu a responsabilidade de oferecimento dos serviços de educação especial? Como vem incorporando as diretrizes da política nacional de educação especial? Quais as relações existentes entre a educação especial municipal e a proposta estabelecida pelos documentos nacionais?

Como objetivo geral, este trabalho buscou conhecer, descrever e analisar de que modo o município de Campo Grande se organizou para atender às diretrizes emanadas pela política nacional em relação à educação especial, a partir do sancionamento da LDB n. 9.394/96, tendo como objetivos específicos investigar como os documentos municipais registraram os aspectos da municipalização da educação e destacar a relação entre a legislação municipal e a proposta de educação inclusiva presente nos documentos nacionais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizados documentos da Prefeitura Municipal de Campo Grande, informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação, entrevistas com sete pessoas que participaram da implantação dos serviços de educação especial no Estado e a memória da autora deste texto, que acompanhou e coordenou, em diferentes momentos e de diversas formas, a construção dos serviços de Educação Especial neste município.

A pesquisa documental foi realizada a partir das seguintes fontes primárias, oriundas da Secretaria Municipal de Educação: Relatório de atividades de 1979; Alternativa Curricular de 1992; Relatórios de número de matrículas na Rede Municipal de Ensino, de 1990 a 2004; Quadro demonstrativo dos recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do período de 1998 a 2004; Resoluções; Decretos e Deliberação sobre a educação especial no município de Campo Grande; Diários Oficiais, complementados por artigos de informativos e jornal de publicação local.

No campo empírico foram realizadas sete entrevistas semi-estruturadas, entre junho de 2004 e junho de 2005, gravadas em fita de áudio, sendo que o critério de escolha dos entrevistados deu-se pela participação desses sujeitos em cargos que favoreceram as decisões tomadas na construção da história da educação especial do Mato Grosso do Sul e de Campo Grande. Das sete pessoas entrevistadas tivemos o consentimento da Prof^a. Shirley Vilhalva, do Centro de Atendimento ao Deficiente da Audio-Comunicação (Ceada) e da Prof^a. Maria Raquel Del Valle, da Secretaria Municipal de Educação (Semed), para divulgar seus nomes na pesquisa, por considerarem-se participantes da história da educação especial no município de Campo Grande. Já as demais pessoas entrevistadas serão identificadas das seguintes formas:

- Técnica 1: da Secretaria Municipal de Educação (Semed), que pertenceu ao grupo de profissionais do primeiro serviço de apoio ao estudante implantado no município, que mais tarde daria origem à educação especial municipal;

- Técnica 2: da Secretaria de Estado de Educação (SED), que exerceu o cargo de primeira diretora da educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul quando da implantação desse serviço (1981);

- Técnica 3: da Secretaria de Estado de Educação (SED), que também atuou como diretora da educação especial no período de 1987 – 1990, período anterior ao processo de municipalização;

- Técnica 4: da Secretaria de Estado de Educação (SED), que desenvolveu suas atividades na Secretaria Municipal de Educação no período de 1993 e 1994, responsável pela indicação da criação do setor da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed);

- Técnica 5: da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Primeira pessoa que coordenou os serviços do setor da Educação Especial nesse órgão, em 1993.

O uso da entrevista como um instrumento de coleta de dados deu-se pela necessidade de construir a história do sistema educativo de Campo Grande. Procurou-se analisar o material desta pesquisa tendo como fundamento epistemológico o materialismo dialético.

Para fundamentar a construção da história do sistema educativo de Campo Grande, este trabalho pautou-se em Lombardi (2003), que afirma a necessidade da pesquisa historiográfica que analise a produção sobre as instituições educacionais. Nesse caminho, o autor destaca que a historiografia da educação é um campo de estudo cujo objeto de investigação são as produções históricas no campo educacional, de caráter descritivo, com ênfase nos aspectos formais da produção, quais sejam: tema, período, fonte, dentre outros, como também a análise da produção a partir dos pressupostos metodológicos e teóricos.

Para analisar como o município de Campo Grande se organizou para atender às diretrizes emanadas pela política nacional em relação à educação especial, no contexto da educação brasileira, é necessário remeter-se à concepção de Estado e, para tanto, focar o Estado brasileiro.

Em “O Capital”, Marx (1998) sustenta que o Estado constitui-se como violência concentrada e organizada da sociedade, denotando a relação entre sociedade civil – o conjunto de relações econômicas, e Estado – sociedade política. Nesse entendimento, o Estado em Marx é a expressão das formas contraditórias das relações de produção, constitutivas da sociedade capitalista e do próprio Estado. Assim, este, privado de superar tais contradições, administra-as, mantendo-as sob seu controle, distanciando-se cada vez mais em relação à sociedade.

Gramsci (1991) conceitua Estado como a expressão dos interesses sociais da classe dominante, constituído pela sociedade política (coercitiva) e pela sociedade civil, organizada em busca da defesa dos seus interesses.

Na tentativa de apresentar a discussão sobre a relação entre Estado⁴ e o desenvolvimento das políticas públicas sociais, este estudo partiu de dois pressupostos: primeiro, que o entendimento de Estado não pode estar dissociado do momento histórico, das relações materiais de existência. Isso significa que, ao abordar o assunto em questão, busca-se a relação entre o modo de produção capitalista e elaboração da política educacional brasileira e seus desdobramentos para a educação especial. Segundo, que as políticas públicas sociais se estabelecem, isto é, se fixam, principalmente, quando têm o caráter de intervenção, de universalidade, de direitos sociais, porém, muitas vezes, são efetivadas como emergenciais, ao serem desenvolvidas setorialmente como pretensão de uma política social.

Desse modo, este estudo evidencia que ao se elaborar políticas públicas sociais há uma concepção de Estado, indicando que essas ocorrem em períodos democráticos como também em regimes autoritários dos países capitalistas, como já ocorrido em décadas anteriores no nosso país.

Para o estudo do objeto proposto por esta pesquisa, alguns trabalhos contribuíram para a discussão da temática em questão, a de exemplo de Jannuzzi (1995), Kassar e Oliveira (1997), Both (1997), Oliveira (1999), Arelaro (2000), Höfling (2001), Zauli (2001), Simionatto (2001), Azevedo (2002), Prieto (2002), Peroni (2003), Souza e Faria (2003), Senna (2003), Ferreira e Glat (2003), Pereira (2005), dentre outros.

Visando organizar e possibilitar o diálogo com as contribuições desses trabalhos, esta pesquisa foi estruturada em três capítulos: o primeiro tratou do movimento da municipalização do sistema educacional brasileiro, ao apresentar a discussão acerca da municipalização do ensino, sua relação com o poder local e a descentralização das funções governamentais no país, situando a responsabilização do município no oferecimento dos serviços da educação, dentre eles os da educação especial.

O segundo capítulo centrou a tônica na política da educação especial no Brasil a partir dos anos 1990, no contexto da reforma do Estado, com enfoque nas mudanças ocorridas nas políticas da educação especial nos municípios brasileiros, já que é neste período que ocorre o processo de municipalização.

No capítulo seguinte, apresentou-se a educação especial no município de Campo Grande, retratando primeiramente os aspectos históricos da educação municipal; em seguida percorreu-se sobre a construção da trajetória da educação especial na Rede Municipal de

⁴ Essa questão será tratada nos capítulos I e II.

Ensino de Campo Grande, assinalando as mudanças ocorridas na educação especial no percurso das políticas educacionais municipais ao fazer a relação entre a política municipal e nacional.

Mediante as considerações apresentadas, ao descrever e analisar como o município de Campo Grande se organizou para atender às diretrizes emanadas pela política nacional em relação à educação especial, a partir do sancionamento da LDB n. 9.394/96, esta pesquisa buscou compreender o movimento de municipalização do ensino em Campo Grande, assinalando o percurso dos debates sobre a questão, seus aspectos históricos e contextuais.

CAPÍTULO I

O MOVIMENTO DE MUNICIPALIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Na sociedade brasileira, a proposta de municipalização das políticas públicas⁵ não é um assunto presente nos debates apenas nos dias atuais. Sua presença tem permeado o contexto das discussões das políticas públicas ao longo das últimas décadas na história da sociedade brasileira, manifestando-se no cenário nacional nos idos dos anos 1980 e 1990, evidenciando-se a partir de 1980, com o processo de abertura política e de redemocratização do país, quando se intensificam as demandas por políticas sociais, inclusive para a educação especial.

De acordo com Azevedo (1997, p. 1), nos anos 1980, os estudos sobre as políticas públicas passaram a ocupar espaço de destaque no país, possibilitando a afirmação dessas como um campo investigativo, ou seja, como área de conhecimento específico no universo acadêmico, principalmente no âmbito dos cursos de pós-graduação, sendo que no campo educacional passou-se a produzir estudos que privilegiam a abordagem da educação na sua dimensão de política estatal. Nesse sentido, segundo a autora, enfocar a educação como uma política pública significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos permeados por todo o tecido social e que têm no Estado o lugar da sua condensação. Portanto, “abordar a educação como uma política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’” (AZEVEDO, 1997, p. 5).

Ao ser aprovada a Constituição Federal de 1988, no texto legal, a autonomia dos Estados e Municípios e do Distrito Federal foi ampliada; estes foram promovidos à condição de entes federados. Segundo Moreira (1999, p. 37), “[...] a Constituição da República de 1988

⁵ “Políticas públicas são aqui entendidas como o ‘Estado em ação’ (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade [...] são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HÖFLING, 2001, p. 31).

(artigos 1º e 18), corrigindo falhas das anteriores, integrou o Município na Federação como entidade de terceiro grau” com a ampliação da sua autonomia nos aspectos político, administrativo e financeiro, outorgando-lhe o poder de elaborar a sua lei orgânica.

Arelaro (2000, p. 95), ao tecer considerações sobre o estudo da educação na década de 1990, indica a relevância de se mencionar o processo que gerou a Constituição Federal de 1988, denominada de cidadã, pois afirma que, para os economistas brasileiros, a década de 1980 costuma ser considerada como “a década perdida”, porém enfatiza que, para a educação, foi uma década extremamente rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira.

[...] é no início desta década que a reorganização dos movimentos sociais se consubstancia em entidades e instituições, das quais destacáramos, dentre outras, a criação da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Partido dos Trabalhadores (PT), da Associação Nacional de Educação (ANDE) e da transformação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) [...] também, que é nesta década que se completa o processo de transição ‘negociada’ do governo militar para o governo civil, com o restabelecimento das eleições diretas e secretas (ARELARO, 2000, p. 95).

No Brasil dos anos 1990, o desenvolvimento das políticas públicas caracterizou-se pelo movimento de municipalização, previsto na Constituição Federal de 1988, com a ampliação das responsabilidades dos municípios. Desse modo, as políticas da educação também passaram a ser estabelecidas e, a partir de 1994⁶, com o discurso de oferecer a Educação Básica⁷ de qualidade para todos e expandir as ações da educação especial, a política nacional de educação especial começou a ser implantada em alguns municípios do país e implementada em outros. No entanto, a ‘autonomia’ municipal presente na Constituição Federal de 1988 requer dispositivos de legislação suplementar para estabelecer as políticas públicas municipais. Estas devem ser elaboradas no contexto em que se inserem, o que podemos observar na afirmação de Davies (1992, p. 34):

[...] nenhuma política governamental é concebida e implementada fora de um quadro social, político e econômico, de abrangência nacional e internacional, cuja compreensão é imprescindível para se captar o sentido das políticas governamentais específicas. Assim, a proposta de municipalização precisa ser vista como parte de

⁶ Ver BRASIL. Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros. Série Diretrizes, livro 4 (1994).

⁷ A LDB 9394/96 estabelece como educação básica no país: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

um projeto maior de (a) redução das despesas públicas, sob o pretexto de resolver o problema do déficit público [...].

Ao tratar do estudo do movimento da municipalização do sistema educacional brasileiro, este capítulo pretende oferecer elementos para a análise dos desdobramentos da política nacional da educação especial no processo de municipalização da educação especial em Campo Grande.

1.1 A municipalização do sistema educacional brasileiro

A municipalização tornou-se importante tema nos debates atuais referentes à educação em nosso país, com diferentes correntes e opiniões a seu respeito, com alguns que atacam, outros só polemizam, ora na defesa, ora com críticas à sua implantação, denotando-se a existência de divergências e ambigüidade sobre a questão – qual seja, a existência de diferentes projetos para sua efetivação. Considerando as controvérsias que permeiam o tema em estudo, abordá-lo remete-nos ao entendimento dos antecedentes históricos do processo de municipalização da educação em nosso país, como estratégia de descentralização.

Oliveira (1999, p. 11) destaca que se pode constatar a presença das discussões sobre a descentralização do ensino brasileiro, já no período posterior ao advento do Ato Adicional de 1834, passando por discussões na Primeira República, no Manifesto dos Pioneiros de 1932, nas Constituições Federais no tocante ao financiamento da educação e em uma debatida proposta de Anísio Teixeira em 1957⁸, durante a tramitação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação n. 4024/61 e 5692/71, igualmente durante a Constituinte dos anos 1980, período marcado pelo movimento de redemocratização do país, caracterizado pela implementação de políticas de parcerias/convênios com os municípios no território nacional.

Souza e Faria (2003, p. 46), ao se referirem aos antecedentes históricos da descentralização da educação no Brasil, discorrem que “[...] as reflexões sobre a utopia

⁸ Anísio Teixeira (1994, p. 79-87), no final da década de 1950, alertava que desde a segunda metade do século XIX, quando não antes, as nações desenvolvidas haviam cuidado da educação universal e gratuita. Ao discorrer sobre o movimento de emancipação educacional, ou seja, a educação dos muitos, a educação de todos, afirma que no Brasil, desde o período da República, já se evidenciava a incapacidade para estender a educação para todos. De acordo com o autor, já na década de 1950, era necessário rever o verdadeiro conceito de educação, retirar-lhe todo o aspecto formal, aspecto herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, dessa forma, reguladas apenas pela lei e suas formalidades.

descentralizadora, comunitária e localista têm oscilado entre uma visão otimista do papel do Estado e a atuação da sociedade civil, entendidos como espaços separados e opostos”. Desse ponto de vista os autores vêm na perspectiva do ideário democrático, que a noção de descentralização traz em seu bojo a ênfase em alguns aspectos, como a criação de instituições que proporcionariam a participação de cidadãos nas decisões públicas, com o intuito de preservar a transparência no setor público, colocando em foco o fortalecimento dos municípios como condição necessária para a superação de práticas de uma cultura política autoritária e dependente (SOUZA E FARIA, 2003, p. 47). Assim, o fortalecimento dos municípios, via processo de municipalização, surge como elemento fundamental no estabelecimento das políticas públicas de descentralização.

O que se pode observar é a existência de conceitos que se mesclam quando a questão em pauta é a descentralização e a municipalização de políticas sociais, sendo muitas vezes utilizados como sinônimos. Nesse sentido, Casassus (1995, p. 68), ao tratar da descentralização, afirma a necessidade de se definir o que se entende por esse conceito, indicando “[...] que o desenvolvimento teórico-conceitual não está ainda em condições de dar conta das complexidades da dinâmica que se gera em volta dos processos de descentralização”.

No que se refere aos conceitos elaborados sobre a municipalização, depara-se com sentidos diferenciados em suas formulações. Zauli (2001, p. 47) apresenta a questão da municipalização como uma opção de descentralização de políticas públicas no contexto da reforma do Estado. Both (1997, p. 78) esclarece o conceito de municipalização da educação como

[...] a transferência de competências administrativas e da responsabilidade pela administração e pelo desenvolvimento dos ensinos pré-escolar e fundamental dos estados aos municípios, de forma gradual, progressiva e diferenciada, acompanhada dos necessários apoios e recursos por parte da União e dos próprios estados.

Diante do conceito apresentado pelo autor, cabe-nos observar que o processo de municipalização da educação brasileira não vem ocorrendo dessa forma, isto é, acompanhada dos apoios e recursos necessários por parte da União e dos estados.

Na mesma perspectiva de Zauli (2001), Rosar (2003, p. 114) argumenta que a municipalização do ensino brasileiro como uma modalidade de descentralização, apesar de se apresentar como uma proposta de longa data, somente na década de 1970 passa a se

concretizar no Brasil, a partir da vinculação de recursos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM)⁹ para aplicação em educação, aliado ao reforço às estruturas técnica e administrativa municipais para o desenvolvimento de ações educacionais.

Já Brinhosa (2003), discorre que o poder sonogado aos estados e municípios pelo governo federal, a partir de 1965, transformou essas esferas administrativas em figuras decorativas e dependentes. Indica que, atualmente, há uma tendência à retomada dos níveis de decisão política e de poder por parte das respectivas instâncias, ao que podemos constatar,

[...] as políticas são produzidas no sentido de estabelecer um novo perfil político da Nação, incluindo a revitalização do município e das comunidades, no sentido de que estes voltem a assumir funções e encargos relevantes do ponto de vista do desenvolvimento socioeconômico e político do país, uma vez que é o município o contexto sócio e histórico-cultural por excelência, onde acontece ou deveria acontecer a materialização das políticas públicas (BRINHOSA, 2003, p. 42).

Nesse sentido, o autor afirma que a liberação de recursos para o setor educacional dos municípios ou instituições comunitárias está condicionada à adesão ao processo de descentralização da educação e de autonomia da escola pública e das entidades representativas¹⁰. Rosar (2003b, p. 65), ao tratar das articulações entre a globalização¹¹ e a descentralização e seus impactos na educação brasileira, aponta que na “configuração de um Estado ‘minimalista’ e da descentralização na organização da oferta de serviços públicos está inserida a municipalização como uma estratégia de organização da educação pública [...]”.

⁹ O Fundo de Participação dos Municípios (FPM) é uma transferência constitucional (CF, Art. 159, I, b), composto de 22,5% da arrecadação do Imposto de Renda (IR) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). A distribuição dos recursos aos municípios é feita de acordo o número de habitantes. São fixadas faixas populacionais, cabendo a cada uma delas um coeficiente individual. O mínimo é de 0,6 para municípios com até 10.188 habitantes, e, o máximo é 4,0 para aqueles acima 156 mil. Os critérios atualmente utilizados para o cálculo dos coeficientes de participação dos municípios estão baseados na Lei n. 5.172/66 (Código Tributário Nacional) e no Decreto Lei n. 1.881/81. Do total de recursos 10% são destinados aos municípios das capitais, 86,4% para os demais municípios e 3,6% para o fundo de reserva a que fazem juz os municípios com população superior a 142.633 habitantes (coeficiente de 3.8), excluídas as capitais. Fonte: Disponível em: <http://www.apremjerj.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=4501>. Acesso em: 29 ago. 2005.

¹⁰ Sindicatos, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselhos de Educação e representantes no Senado, Câmara e Assembléias Legislativas que passaram a ser interlocutores do discurso oficial, ou seja, do discurso do capital internacional. (BRINHOSA, 2003, p. 44).

¹¹ Neste trabalho, optou-se pelo termo globalização na perspectiva de Ianni (1999, p. 11). Segundo o autor, a globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória – uma realidade ainda pouco conhecida, desafiando práticas e ideais, situações consolidadas e interpretações sedimentadas, formas de pensamento e vãos da imaginação.

Para tanto, fazer referência à municipalização como uma das estratégias da descentralização, requer a retomada ao viés do processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Cunha e Cunha (2003, p. 13) destacam que, no Brasil, a crise decorrente do esgotamento do “milagre econômico”, ao final da década de 1970 e início da década de 1980, propiciou uma conjuntura econômica favorável ao movimento da sociedade em direção à redemocratização, levando dessa forma a uma reorganização da sociedade civil, por meio de vários acontecimentos sociais.

Nos anos 1980, com a Nova República, instaurou-se o primeiro governo civil após o golpe militar, incorporando o discurso oficial em favor às demandas da população na luta pela redemocratização, dentre essas demandas a descentralização e a municipalização. Azevedo (2002, p. 57), ao fazer referência a essa questão, afirma que “[...] para além da retórica, iniciaram-se práticas de descentralização do financiamento das políticas sociais, sobretudo por intermédio das “transferências negociadas”, permitindo que as instâncias locais assumissem algum grau de autonomia na administração pública”.

Na referida década, durante a elaboração da atual Constituição, a tese da municipalização do ensino torna a ser discutida com maior ênfase no texto do documento. Porém, mediante a reação contrária dos profissionais da educação, das entidades e das associações de classe em todo o país, aliado ao fato de que, na ocasião, a atenção dos constituintes estava centrada mais para a duração do mandato presidencial do que para a questão da municipalização, houve a supressão da questão no texto final.

Ao tratar da discussão da municipalização do ensino e o poder local na década de 1980, Arelaro (1989, p. 26) destaca que, no texto constitucional, há uma tendência real de descentralização das funções governamentais; porém, mesmo com os avanços apontados pelo documento não se pode dizer que o município adquirirá real autonomia política, considerando-se dois aspectos: primeiro, devido ao aumento dos recursos tributários que será pequeno e gradual; segundo, porque os municípios assumirão novas responsabilidades e encargos com a saúde e ensino, e ficará na dependência da “cooperação técnica e financeira do Estado e da União”.

Nesta direção, ao ampliar direitos existentes e determinar outros, a Constituição de 1988 gera a elevação dos custos para o setor público (aumento das despesas com saúde, educação, previdência social e assistência social) e, como forma de reduzir o investimento financeiro por parte do Estado, no tocante à educação, a Carta Magna estabelece que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração

seus sistemas de ensino” (artigo 211), onde podemos constatar a presença da descentralização, ao que reafirmam Souza e Faria (2003, p. 51):

[...] é somente ao final dos idos de 80, quando da promulgação da CF de 1988, em seu artigo 211, que a tese da descentralização da educação se torna efetivamente lei, através da qual se propugna, por ineditismo na legislação brasileira, a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, pela via do Regime de Colaboração [...].

Ao discorrer sobre o artigo 211 da Carta Magna em questão, Oliveira (2003, p. 186) destaca que o documento, ao admitir a constituição de um sistema municipal de educação, configurou-se um estatuto jurídico à ação de uma esfera da administração que, até então, estava subordinada aos sistemas estaduais.

Na década de 1980, ao assinalar tempos de maior transparência na gestão pública, o financiamento da educação começou a ser questionado e alguns fatos marcaram o processo de descentralização da educação pela via da municipalização. O primeiro, em 1983, com a aprovação da “Emenda Calmon”, que alterou a aplicação de recursos para a educação, estabeleceu como mínimo de 13% à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios 25% da receita de impostos e transferências. No entanto, como a regulamentação da lei em questão só ocorreu em 1985, a sua aplicação só se efetivou a partir do ano de 1986. O segundo fato se deu em 1986, com a criação da Undime, entidade que passou a solicitar dos municípios uma maior participação nas questões educacionais, exigindo assim maior descentralização, visto que muitos de seus representantes advogavam a municipalização do ensino (OLIVEIRA, 1999).

Ao analisar a proposição da municipalização do ensino no Brasil, Oliveira (2003, p. 175) indica que uma das matrizes ideológicas que a fundamentam são os organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial. O autor tem a idéia de municipalização como solução racional de combate ao desperdício de recursos na educação brasileira, concepção esta presente nos documentos internacionais desde os idos dos anos 1960. Também em Coraggio (1999, p. 57-58) podemos encontrar esse conceito de ordem econômica aplicado à educação.

Em um documento contemporâneo ao primeiro informe de DH¹² (Banco Mundial, *The Dividends of Learning*, 1990), como seu título sugere, o BM propõe uma

¹² DH – Desenvolvimento Humano é o “processo de ampliação do campo de escolhas das pessoas, aumentando suas oportunidades de educação, assistência médica, renda e emprego, cobrindo o espectro completo das

tríplice justificativa econômica (segundo uma argumentação neoclássica) para sua política em matéria de educação: a) o investimento na educação é complementar a outros investimentos, a fim de conseguir um ótimo rendimento do investimento em seu conjunto; b) os rendimentos econômicos marginais do investimento em educação, medidos em termos de produtividade e receita, são em geral mais altos que o do investimento em capital físico (infra-estrutura); c) a educação oferece às pessoas a oportunidade de serem mais produtivas, escapar da pobreza e melhorar a qualidade de suas vidas.

Essa preocupação permaneceu na década de 1990, quando o Relatório do Banco Mundial relaciona a economia com o ensino. Coraggio (1999, p. 58-59) aponta que nesse período o Banco Mundial afirmou que a educação devia ser estendida também aos grupos tradicionalmente em desvantagem (populações rurais, mulheres, pobres e minorias), justificando a necessidade da equidade em matéria de educação, pois sua ausência diminui o potencial produtivo da metade da força de trabalho nacional:

A equidade em matéria de educação surge assim como condição para a eficiência econômica global. Quanto aos conteúdos do ensino, enfatizam-se a alfabetização, o ensino de ciências (natural), a matemática e a tecnologia, o que reafirma que, para o BM, o sentido principal do sistema educativo seria a produção de recursos humanos (também denominado ‘capital humano’) para a nova economia (CORAGGIO, 1999, p. 59).

Assim, evidenciou-se na perspectiva apresentada pelos autores a forte indicação do viés econômico como o principal elemento no investimento das políticas públicas, no caso em questão, a educação.

Ao tratar da proposição da municipalização do ensino no Brasil, Oliveira (2003, p. 181) destaca a divisão de responsabilidades desiguais e irracionais entre estados e municípios com grande capacidade de arrecadação, que não mantêm rede própria de ensino fundamental; e outros, com pequena arrecadação, que mantêm rede própria, como é o caso do estado de São Paulo. Assim, considera o autor que, não sendo a transferência de recursos proporcional ao total de alunos atendidos, a proposta de municipalização do ensino torna-se uma alternativa antidemocrática e excludente, pois novas responsabilidades implicam novos encargos.

Já Fonseca (1990, p. 135), ao desenvolver estudos sobre a questão, discute as condições para uma municipalização do ensino adequada e faz referência à necessidade do debate a respeito do complexo e controvertido tema; tal situação exige a adoção de uma postura cautelosa em relação à sua defesa ou não. No seu ponto de vista, a questão principal

escolhas humanas, desde um meio ambiente físico saudável até as liberdades econômicas e humanas” (CORAGGIO, id., p. 40).

da municipalização do ensino centra-se em saber “[...] até que ponto ela favorece ou dificulta o atendimento, em quantidade e qualidade, do direito social à educação”, garantido pela Constituição em vigor: “Ao educando não interessa a que instância administrativa cabe a responsabilidade pela educação e sim que esta lhe seja concedida de forma mais eficiente possível. Ele não é municipal, estadual ou federal mas cidadão brasileiro” (FONSECA, 1990, p. 135).

Para explicitar melhor o assunto, o autor faz o seguinte questionamento: o que é municipalizar? Municipalizar o quê? Para tanto, recorre ao significado de municipalização, revelando que o verbo *municipalizar* e o substantivo *municipalização* não fazem parte do conjunto das palavras do dicionário *Aurélio* da língua portuguesa. O autor afirma que o tema municipalização do ensino é complexo e polêmico e, a partir do momento que se reconhece que municipalizar pode significar tanto privatizar como democratizar, tanto um avanço democrático como um retrocesso, tem-se uma concepção ambígua deste assunto.

Fonseca (1990, p. 144), em seus estudos, decide por empregar o termos **municipalizar** e **municipalização** para se referir à **comunidade** municipal e não apenas à sua administração, para as quais denominaria de **prefeitura**, **prefeiturização** (grifos do autor). Ainda, evidencia que o tema municipalização oferece a possibilidade para se questionar o papel do Estado e sua relação com a sociedade – o papel dos governantes e sua relação com os governados e, que a municipalização do ensino deveria acontecer na “cultura” assimilada por esses, na perspectiva do estabelecimento de uma verdadeira gestão democrática da sociedade, considerando o termo *municipalizar* como um *verbo transitivo*, isto é, aquele que transita, ao abandonar a ambígua e controvertida expressão ‘municipalização do ensino’ por descentralização gradual, seletiva de outros serviços. Desta forma, para o autor, ao invés de municipalização do ensino, pode-se ter a municipalização da merenda escolar, do transporte, da construção e/ou manutenção de prédios, do currículo, do pessoal, dentre outros aspectos.

Ao tratar das divergências e ambigüidade à respeito das diferentes correntes e opiniões a respeito da municipalização do ensino, Fonseca (1997, p. 152) aponta:

Estou convencido de que as maiores divergências não se encontram na defesa ou na crítica da idéia da municipalização em si, mas no modo como, às vezes, se dá sua implementação [...] isto é, aos métodos de implantação e ao tipo de municipalização proposta ou imposta, indagando-se: como, quando, em que circunstâncias, em que condições, onde, de que maneira municipalizar e que qualidade de municipalização implantar?

Oliveira (1999, p. 16), ao citar Casassus (1989), afirma que a municipalização da educação em nosso país se caracteriza por três aspectos: o município encarrega-se de todo o ensino em um ou mais níveis, no âmbito da sua jurisdição; de parte das matrículas, partilhando do mesmo espaço com a rede estadual; também do desenvolvimento de programas como a merenda escolar, transporte do escolar, construções de escolas e, inclusive, a disponibilização de funcionários para escolas estaduais, em sua maioria mediante convênios, prática que se tornou bastante freqüente a partir da década de 1980. Desde então, passou a ocorrer em nosso país uma intensificação das demandas por políticas sociais e mudanças nos padrões de sua gestão. Tal fato é resultante do movimento da sociedade na luta pela democracia em virtude das reivindicações das forças sociais contra as estruturas centralizadoras (retorno dos direitos políticos, civis e sociais), após o período de vinte anos de ditadura militar, caracterizando assim, o movimento de reabertura política do país que marcou a sociedade brasileira na referida década.

Segundo Fonseca (1997, p. 158), um argumento que tem permeado as atuais discussões sobre a municipalização é a preocupação concernente aos perigos e às ameaças da municipalização; há o temor de que esta possa se transformar no caminho mais curto para a privatização dos serviços sociais e que ocorra a desoficialização e privatização do ensino, ao invés da democratização: “[...] muitos vêem na municipalização o perigo do Estado em renunciar suas funções sociais e ceder lugar para o mercado”. Temem que os direitos dos cidadãos, como educação saúde, transformem-se em *mercadorias* numa operação de compra e venda, contrariando, dessa forma, o estabelecido pela Constituição Federal – “[...] dever do Estado e direito dos cidadãos” (FONSECA, 1997, p. 158).

Reafirmando seu entendimento sobre a questão, o autor assinala que:

A ‘mão invisível do mercado’ se encarregaria de estabelecer os preços das mercadorias, oferta e procura determinariam o funcionamento perfeito do mercado, sem necessidade de interferência do Estado, que se tornaria um estado mínimo. Soluções individuais substituiriam soluções coletivas, o espaço privado tomaria lugar do espaço público, reduzindo-se a esfera deste e ampliando-se a daquele (FONSECA, 1997, p. 158-159).

Para o autor (1997, p. 155), com a abertura política, principalmente após as eleições estaduais de 1982, muitos governadores adotaram formas de gestão descentralizadas e que “[...] está implícita na defesa da municipalização a crença na população e em sua capacidade de mobilização e organização”. Ao mencionar Dowbor (1994), indica-o como um dos teóricos que argumentam favoravelmente à descentralização como meio de favorecer a

governabilidade, pois, para este, devido à aproximação de governados e governantes, de problemas e soluções, e a eliminação de intermediações necessárias, acredita-se na tendência do aumento da racionalidade e redução dos desperdícios, tornando a prestação de serviços por parte do âmbito municipal mais eficiente e eficaz, elevando os resultados e recursos (FONSECA, 1997, p. 158).

Both (1997, p. 119), ao citar Carvalho (1988), aponta as seguintes vantagens que podem resultar da municipalização da educação: garantia da maior racionalização de recursos; permissão de mecanismos de ação e solução mais rápidos; possibilidade de desburocratização do sistema; seguridade de maior conhecimento por parte da administração municipal da realidade física, social, econômica e cultural em que o município se situa; e a facilidade em acompanhar e avaliar todas as atividades, permitindo ao município assumir gradual e progressivamente a responsabilidade do ensino.

Ao discorrer sobre a questão da municipalização, Davies (1992)¹³ indaga sobre suas conseqüências, se ela está a serviço da democratização ou da privatização. Todavia, Lobo (1990, p. 7) enfatiza que a municipalização tem sido apoiada e utilizada há algum tempo como um sinônimo de descentralização, denotando assim a falta do discernimento do significado dos termos. Desse modo, a autora evidencia que:

Municipalizar, para alguns, significa uma articulação das forças do município como um todo para a prestação dos serviços, ou seja, prefeitura municipal e organizações da sociedade civil como co-responsáveis pela prestação dos serviços. Para outros, municipalizar pode querer dizer ‘prefeiturizar’, entendendo assim a exclusividade da administração municipal no processo.

Frente ao exposto, verifica-se que existem elementos de discussão no debate acerca da municipalização, ao encontrarmos defensores e opositores em várias correntes ideológicas, pois ao mesmo tempo em que se vê a possibilidade de a administração pública se tornar mais eficiente e democrática, por outro lado, há o temor de que suas conseqüências sejam a privatização e elitização do ensino, da mesma forma a transformação dos direitos dos cidadãos e deveres do Estado em mercadorias, conforme alerta Fonseca (1997, p. 158-159), configurando-se assim, contrariamente à democracia, em pleno terceiro milênio, o retorno a séculos anteriores.

De acordo com Souza e Faria (2003, p. 51), o movimento favorável à descentralização da educação não é um privilégio apenas do Brasil nos anos 1980 e 1990.

¹³ DAVIES, N. **Municipalização do ensino**: democratização ou privatização. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.

Martins (2001, p. 29) afirma que, na década de 1990, no contexto das relações internacionais, formou-se a idéia hegemônica de que o Estado, principalmente nos países periféricos como o Brasil, deveria centrar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, apoiados em critérios definidos pelos organismos internacionais.

Segundo Fonseca (1997), no contexto da globalização e de novos paradigmas políticos e sociais, os debates atuais nos meios acadêmicos e políticos e na imprensa em geral centram-se em torno de expressões como:

[...] globalização e internacionalização da economia, modernidade e pós-modernidade, cidadania e ética, liberalismo e neoliberalismo, capitalismo, socialismo real e pós-socialismo, crise de paradigmas, crise fiscal do Estado, crise do Estado bem-estar, crise do Estado-providência, crise da social-democracia, mudanças e incertezas, Estado mínimo, desestatização, privatização e desprivatização, Consenso de Washington, queda de fronteiras e outras [...] (FONSECA, 1997, p. 159-160).

Portanto, como destaca o autor, é nesse contexto socioeconômico e político que a municipalização do ensino tem de ser analisada e, para tanto, levanta as seguintes questões: qual o significado da municipalização num mundo globalizado? Não existe contradição entre globalização e municipalização? Ainda, estaria a municipalização na contramão das relações e exigências estabelecidas num mundo globalizado? (FONSECA, 1997, p. 160).

Mészáros (2003, p. 33) afirma que “[...] uma das contradições e limitações mais importantes do sistema¹⁴ se refere à relação entre a tendência globalizante do capital transnacional no domínio econômico e a dominação continuada dos Estados nacionais como estrutura abrangente de comando da ordem estabelecida”. Ainda, apesar dos esforços das potências que dominam o capital para fazer seus próprios Estados obterem êxito sobre os outros e, assim, prevalecer como Estado do sistema do capital em si, aponta o Estado nacional como o garantidor dos riscos assumidos por todos os empreendimentos econômicos transnacionais.

Nesse caminho, o autor relata a estratégia utilizada pelo capital que ‘finge’ resolver a contradição evidenciada, ao apresentar o discurso sobre democracia e desenvolvimento, com o *slogan* tentador: “pense globalmente, aja localmente” (MÉSZÁROS, 2003, p. 33), ao que podemos verificar:

¹⁴ Aqui o autor se refere ao sistema do capital, “[...] que não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado” (MÉSZÁROS, 2003, p. 29).

Os recursos investidos pelo Banco Mundial e por outras organizações dominadas pelos Estados Unidos na tentativa de aprimorar o ‘local’ à custa do nacional, de arregimentar o apoio das elites acadêmicas e outras elites intelectuais por meio de conferências e projetos de pesquisa bem patrocinados (especialmente, mas não exclusivamente no Terceiro Mundo), indicam o propósito de criar um ‘Governo Mundial’ que contorne efetivamente os processos de decisão potencialmente problemáticos do nível intermediário nacional, com sua inevitável recalcitrância, e legitimar a escandalosamente autoritária dominação da vida social por um ‘Governo Mundial’ implacavelmente imposto de cima em nome de uma ‘democracia’ fictícia, sinônimo da pretensa ‘ação local’[...] (MÉSZÁROS, 2003, p. 49).

Ainda, evidencia que para as pessoas em geral, privadas de participar de qualquer decisão em escala mais ampla, com exceção do ritual eleitoral, há a possibilidade de considerarem viável intervir no nível local (MÉSZÁROS, 2003, p. 48).

Na mesma direção de MéSZáros (2003), Fonseca (1997, p. 159-160) nos mostra a necessidade de se desfazer o equívoco de entender municipalização como sinônimo de ‘fechamento’ e ‘paroquialismo’, ao elucidar que a municipalização e globalização são complementares e não ‘pólos antagônicos’, sendo que a primeira pode ser implementada de forma adequada, ‘ser antídoto’ contra os efeitos e conseqüências de uma globalização mal conduzida; que, nesse sentido, a municipalização deve ser vista como ponto de partida para a universalização e internacionalização sem a perda das características próprias de cada localidade, e não de modo inverso.

Mediante as considerações apresentadas, não podemos analisar o processo de municipalização do ensino brasileiro sem considerar a lógica do mercado num movimento mais amplo, ou seja, é preciso considerá-lo no movimento de acumulação capitalista. Este tem configurado as relações estabelecidas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, na tentativa de vincular a educação aos parâmetros do desenvolvimento econômico – Estado e mercado. Desse modo, há uma nova lógica da ação do Estado e, conseqüentemente, algumas repercussões se materializam na educação, mais especificamente, nos parâmetros de implantação de programas federais nos municípios brasileiros.

Segundo Arelaro (2000, p. 95), a década de 1990 inicia-se com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil; de outro, Fernando Collor de Mello que assume a Presidência da República com um discurso demagógico de defensor dos “descamisados” (os pobres) contra os marajás (os ricos) e um projeto neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional” de urgência de reforma do Estado para colocar o país na era da modernidade.

É nesse contexto histórico que a Lei n. 8.069¹⁵, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é normatizada como um dos direitos sociais, fruto dos movimentos da sociedade ocorridos no final dos anos 1980 e início de 1990.

Arelaro (2000, p. 96) assinala que o primeiro quinquênio (1990-1994), da referida década, é marcado por discursos e propostas polarizados sobre o papel do Estado na organização econômica e a função do poder público nas áreas sociais. Devido ao significativo atraso da educação brasileira em relação à universalização da educação, o qual é evidenciado por estatísticas educacionais, é nesse governo que os organismos internacionais¹⁶ – o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM), vão pressionar países como o Brasil¹⁷ e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional – a “Educação para Todos”, que passa a se constituir como critério para recebimento de empréstimos internacionais.

Em decorrência disso, o Brasil e mais oito países¹⁸ que, até então, apresentavam elevados índices de analfabetismo e de *déficits* no atendimento da escolaridade obrigatória, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien¹⁹ (1990) e elaborariam planos decenais de educação para todos.

Arelaro (2000, p. 97) discorre que, no primeiro quinquênio dos anos 1990, a discussão realizada sobre a futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²⁰ buscava a defesa do direito à educação para todos e a promessa de uma gestão educacional que envolvesse e considerasse as propostas das entidades educacionais, as científicas e as da sociedade civil.

Outro fato que marcou decisivamente os movimentos sociais do início da década de 1990 foi o *impeachment* do Presidente da República – Fernando Collor de Mello em 1992, que contou com a participação e ampla mobilização popular dos brasileiros. Em decorrência, assume a Presidência da República, o então vice, Itamar Franco.

¹⁵ Aprovada em 13 de julho de 1990, regulamentando o artigo 227 da Constituição de 1988, após manifestação pública de meninos e meninas de todo o Brasil em Brasília, com o apoio da entidade “Meninos e Meninas de Rua do Brasil”.

¹⁶ Organismos responsáveis pelo patrocínio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

¹⁷ Países com grande população e baixo índice de escolaridade (altas taxas de analfabetismo, repetência e evasão escolar).

¹⁸ Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, conhecidos como “E 9”.

¹⁹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

²⁰ Atual Lei n. 9.394/96.

Segundo Arelaro (2000, p. 98), logo pôde-se observar uma divergência significativa de estilo, bastante diferente do seu antecessor, qual seja: a defesa do Estado Nacional e das empresas estatais que teve como consequência a redução no ritmo ou um adiamento das privatizações, consideradas pelo presidente anterior como pré-condição para o ingresso do país na era da modernidade.

Com o novo governo, em setembro do mesmo ano, a pasta da Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi assumida pelo ministro Murilo de Avelar Hingel. Este acelera o projeto de discussão nacional para a elaboração do Plano Nacional de “Educação para Todos”, cuja base política e ideológica, como já mencionado, foi lançada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), criando grupos de trabalho compostos por integrantes do MEC e das diferentes entidades nacionais. Expressou o compromisso na área educacional, pactuado entre o governo e a sociedade, ao afirmar que:

Participando de uma conferência de educação para todos, em março de 1993, na China, verifiquei que o Brasil não tinha ainda tomado iniciativas consistentes para cumprir o compromisso da Declaração Mundial de Educação para Todos [...]. Retornando ao Brasil, após ter convivido alguns dias com esta frustrante experiência de indiferença do nosso país em torno de um compromisso assumido internacionalmente, tomei a decisão de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, determinando que sua metodologia se orientasse por uma ampla participação e mobilização da sociedade²¹ (HINGEL apud PERONI, 2003, p. 94).

Dessa forma, nos anos 1993 e 1994, o MEC liderou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, gerando planos municipais, estaduais e, finalmente, o nacional²², período no qual deu-se o início do movimento para a municipalização da educação no país.

Nesse contexto, na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, são propostos programas específicos de colaboração entre a União, Estados e Municípios, para superar os *déficits* educacionais constatados nas estatísticas educacionais, evidenciando assim, o esmaecimento da União na efetivação das políticas educacionais, característica marcante do discurso de descentralização.

No entanto, apesar das interferências externas dos organismos internacionais na política brasileira, ao buscar incorporar a discussão social como critério para a negociação política, os dois anos de governo do Presidente Itamar Franco foram reconhecidos como os de maior “tolerância” ou respeito democrático aos movimentos sociais.

²¹ Discurso do ministro de Estado da Educação e do Desporto, Murilo Avelar Hingel, na abertura da Conferência Nacional de Educação de Educação para Todos, em 29 de agosto de 1994.

²² O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Para Arelaro (2000, p. 102), com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, o segundo quinquênio (1995-1999) trouxe modificações significativas na concepção de democracia e do papel da sociedade brasileira no mundo globalizado; transparece a discordância com as prioridades apresentadas pelo governo de Itamar Franco e denota uma das diferenças mais significativas nas reformas educacionais.

Diferentemente do governo anterior, o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso foi caracterizado por propostas e formulações claramente defendidas em discursos fundamentados pela redução do aparato do Estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais rentáveis, redução dos direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferências a empresas privadas e organizações não-governamentais de responsabilidades que sempre estiveram sob a égide do Estado, com reconceitualização de público e privado, ao transformar instituições públicas estatais em “organizações sociais”, que obedeçam à lógica de mercado, cuja discussão será desenvolvida no próximo capítulo desta pesquisa.

Frente a isso, com esse novo estilo de governo, para a educação a situação também não foi diferente. As medidas provisórias passam a ser a forma de legislar o país, desrespeitando, assim, o papel do Poder Legislativo e o sistema democrático representativo, incluídas nesse bojo aquelas relativas à educação.

O perfil de governo implantado exigiu da educação o resgate de um papel já proposto anteriormente à escola e um padrão de gestão educacional, com ênfase nas políticas de municipalização, no qual os critérios do mercado passaram a constituir os novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, isto é, o princípio da qualidade total²³, quer sejam para as escolas como para os sistemas de ensino.

Como consequência, surge uma reconceitualização do direito social de todos à educação e, de acordo com Arelaro (id., p.102), apesar da mudança ocorrida no conceito, nem todos passaram a ter acesso à escola, pois tendo em vista a população brasileira como sendo da ordem de 160 milhões, praticamente 30% (cerca de 37 milhões), encontra-se sem qualquer

²³ Segundo Gentili (2002, p. 143-145), o programa de qualidade total para a escola consiste na tentativa de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico, fundamentados na aplicação do Método *Deming* de Administração na gestão de instituições escolares “[...] o Programa ‘Escola de Qualidade Total’ caracteriza-se por seu sentido micro-institucional. A idéia que atravessa este projeto é que, com uma série de estratégias de tipo participativo que traduzem o cotidiano escolar a ‘filosofia da qualidade’, a instituição educacional muda e suas práticas dominantes se transformam”. Já Torres (2000, p. 138-139) ao tratar da questão da ‘melhoria da qualidade da educação’ como paradigma, afirma que esta é uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores; nessa perspectiva, é proposto pelo Banco Mundial “[...] um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação”.

atendimento escolar e desses, cerca de um milhão de crianças e jovens com deficiência aguardam atendimento no sistema educacional. Assim, evidencia-se a sutil substituição do conceito de universalização pelo da equidade de direitos na medida em que se admite que alguns não poderão ou deverão ser atendidos pelo poder público, quando as oportunidades de acesso e permanência na escola não forem proporcionadas a todos.

Na década em análise, ainda se pode constatar profundas modificações na concepção, nas finalidades e na organização da educação brasileira, em especial com a ampliação e fortalecimento dos Sistemas de Ensino Brasileiro. Dentre as modificações está a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef)²⁴, que estabelece não só a prioridade do Ensino Fundamental no que se refere ao repasse de recursos para estados e municípios, como a diminuição do papel da União em relação à efetivação das políticas da educação de jovens e adultos.

No contexto dos programas de ajuste econômico, para atender às exigências dos organismos internacionais, ocorre a Reforma do Aparelho do Estado, visando à restrição da alocação de recursos públicos, principalmente na área social, com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare)²⁵, de autoria do ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

Já em 1996, a aprovação da LDB n. 9.394²⁶ traz com uma das características o processo de descentralização dos poderes já apontados anteriormente pela Constituição Federal, com a localização nas unidades escolares das responsabilidades existentes no sistema educacional.

Para Arelaro (2000, p. 100-101), a diretriz da gestão democrática nas políticas públicas da educação brasileira na década de 1990 é o eixo norteador que pode permitir conceituar e identificar a *boa escola e a escola para e de todos*. Ainda, segundo a autora, na década de 1980 ela não pode ter sido o eixo diferenciador, considerando-se o movimento da sociedade na luta pela redemocratização do país: “[...] acredito ser a gestão democrática da educação o marco decisório das reformas educacionais na década de 1990, com características e concepções claramente diferenciadas nos dois quinquênios” (ARELARO, 2000, p. 101).

Nos anos 1990, os organismos internacionais estabelecem outras condições como critério para o recebimento de empréstimos internacionais. Dentre elas, estão a proposição de

²⁴ Lei n. 9.424/96.

²⁵ O Plano Diretor de Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995, aprovada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em novembro de 1995.

²⁶ Aprovada em 20 de dezembro de 1996.

uma ampla reforma curricular, com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁷, que trazem em seu bojo o discurso da eficiência e competência para subsidiar a elaboração e/ou reelaboração dos conteúdos dos programas e currículos das escolas brasileiras, visando à construção do projeto pedagógico; o desenvolvimento de programas para formação de professores; as orientações para a adequação das instalações das universidades visando ao acesso às pessoas com dificuldade de locomoção; a descentralização do financiamento da educação²⁸, sobretudo por meio do Fundef; as modificações ocorridas no Sistema Nacional de Avaliação²⁹, com a introdução do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), e na pós-graduação, pelas avaliações sistemáticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

De acordo com Arelaro (2000, p. 112), nesse mesmo período, as comunidades são chamadas a colaborar com as escolas³⁰ para prover suas necessidades. As Associações de Pais e Mestres, que anteriormente tinham a função de oferecer uma assistência social aos alunos mais carentes da escola, passam a exercer papel bem diferente, ou seja, suprir as necessidades mais gerais da escola, sejam elas físicas, administrativas ou pedagógicas; “[...] isso nos esclarece por que o governo federal teve grande empenho em ‘inverter’ no corpo da LDB o dever da educação³¹, escrevendo primeiro a palavra “família” e só depois, “Estado”, quando explicitava os responsáveis pela mesma”³² (ARELARO, 2000, p. 113), caracterizando dessa forma a transferência real de responsabilidade do Estado para as famílias ou organizações.

Apesar do quadro apresentado, Cunha e Cunha (2003, p. 14-15), argumentam:

A década de 1990 foi marcada pelos esforços e lutas dos setores progressistas da sociedade na regulamentação e implementação dos direitos sociais inscritos na Constituição. Foram regulamentadas as áreas da criança e do adolescente, da seguridade social, da saúde, da assistência social, da educação e da previdência

²⁷ Elaborado sob a consultoria de César Coll, especialista em educação e psicólogo espanhol, contratado pelo MEC para orientar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nas orientações metodológicas dos PCNs, a ênfase está centrada na formação de habilidades cognitivas e competências sociais, visando à formação do indivíduo para atender às exigências estabelecidas pelas novas relações de trabalho do sistema capitalista, as quais estão presentes nas propostas para a educação indicadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial.

²⁸ Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), implantado em 1995. A partir de 1998, por força da Medida Provisória n. 1784, de 14/12/1998 (e suas reedições), passou a chamar-se Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

²⁹ Criado pelo MEC em 1991, antes da aprovação da LDB n. 9394/96.

³⁰ Projeto de descentralização da gestão *Brasil em Ação*, Projeto *Amigos da Escola*.

³¹ Na Constituição Federal de 1988, artigo 205, consta que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Já a LDB n. 9.394/96, artigo 2º, estabelece a educação como um dever da família e do Estado.

³² As aspas utilizadas pela autora para destacar as palavras foram mantidas na íntegra.

social, com amplas discussões e pactuações entre diversos atores que, organizados, representavam os segmentos sociais envolvidos. Foi uma década marcada pelo conflito entre a expectativa da implementação de políticas públicas que concretizassem os direitos conquistados, assegurados em lei, e as restrições políticas e econômicas impostas para sua implementação.

Nesse período, o movimento de municipalização se fortalece com a aplicação de recursos para a implementação de programas e projetos federais como Salário-Educação, Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNTE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Fundef e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), originalmente denominado Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). Para Azevedo (2002, p. 62), o Fundef e o PDDE “[...] dentre os programas federais indutores da municipalização, particularmente do ensino fundamental, têm tido papel de destaque [...] por condicionarem a distribuição e/ou transferência de recursos à quantidade de matrículas efetuadas no município ou nas escolas” .

Rosar (2003b, p. 65-68) enfatiza que na política neoliberal se configura um Estado ‘minimalista’ e da descentralização na organização da oferta dos serviços públicos, onde a descentralização do sistema educacional, via municipalização, é defendida como fundamento para a democratização da educação, a qual merece ser avaliada, considerando-se a configuração dos municípios brasileiros. Desse modo, a autora evidencia que a partir de 1995, atendendo às exigências de Organismos Internacionais como o Banco Mundial, a municipalização da gestão educacional³³ passa a ser uma estratégia utilizada pelo MEC, qual seja, é a maneira de fazer o repasse de recursos para gastos de manutenção diretamente às escolas ou às prefeituras, com base no número de alunos matriculados, sem a exigência da elaboração de projetos, principalmente em relação à educação básica, o que pode ser constatado nas competências estabelecidas ao poder municipal na LDB n. 9.394/1996 e no atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2001.

Na LDB vigente, as competências delegadas aos municípios estão regulamentadas no artigo 8º, parágrafos 1º e 2º, e pressupõe que o processo de descentralização via municipalização, está vinculado às ‘ações locais’, desenvolvidas pelo poder municipal com a participação da sociedade civil³⁴

³³ O foco da gestão educacional pelo MEC, a partir de meados dos anos 1990, tem a tônica direcionada para a implementação de programas para as escolas, nos quais o investimento de recursos para seu funcionamento mantém consonância com os interesses do capital globalizado.

³⁴ Constituído pelo representante do poder executivo – Prefeito, pelo poder legislativo – Câmara Municipal e por representantes da sociedade civil – conselhos municipais, movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos e outros segmentos.

Art. 8. A União, os Estados, O Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educativas.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.

Frente às considerações apresentadas sobre descentralização e municipalização, neste estudo fica compreendido por municipalização a divisão de competências e responsabilidades entre as diferentes esferas de poder do Estado³⁵, em regime de colaboração, visando ao estabelecimento de prioridades para o seu sistema de ensino.

1.2 A municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – *Relatório Jacques Delors* (1999), faz referência a quatro pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Com isso indica a flexibilização do desenvolvimento dos sujeitos.

Logo, compreender os princípios constantes do *Relatório Jacques Delors* é de fundamental importância para o estudo do processo de municipalização³⁶ da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na educação brasileira, pois com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, principalmente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, aos municípios coube o desenvolvimento dos respectivos níveis escolares na educação básica.

Na atual LDB, artigo 11, incisos I e V, fica estabelecido que os municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando

³⁵ Sociedade política e sociedade civil (GRAMSCI, 1991, p. 149).

³⁶ No caso do município de Campo Grande, podemos verificar a presença dos princípios constantes do Relatório Jacques Delors nas **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental: conteúdos programáticos – 1ª a 8ª série** (2003, p. 7).

estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

No artigo 29 da referida Lei, “[...] a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e, pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (artigo 30). Apesar de o movimento da municipalização atingir a educação infantil e o ensino fundamental, até 2004, a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande não havia ainda assumido integralmente a educação infantil (ver Tabela 1), ficando o atendimento às crianças na faixa etária de zero a quatro anos, em sua maioria, a cargo da Assistência Social.

A LDB estabelece que o ensino fundamental terá duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, tendo como objetivo a formação básica do cidadão (artigo 32). De acordo com Oliveira e Adrião (2002, p. 38), esse dispositivo se apresenta tanto no texto da Constituição de 1988 como na LDB, em decorrência da pressão por mais vagas no final dos anos 1980, também pela democratização do acesso à escola e por medidas que garantissem um tempo maior de permanência das crianças e jovens nas escolas.

No caso do município de Campo Grande, podemos observar os dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, na tabela abaixo:

TABELA 1 - Número de matrícula na REME – 1993 a 2004 (zona urbana e rural)

Ano	Pré-escolar	Ensino Fundamental	Ensino Supletivo	Ensino Médio	Ed. Especial classe especial	TOTAL
1993	2099	42838	-	3213	-	48150
1994	2230	42941	-	3360	-	48531
1995	2233	42135	-	3058	-	47426
1996	2176	43972	1142	2979	-	50269
1997	3002	47805	2130	2981	-	55918
1998	3265	52641	2682	1584	-	60172
1999	4247	56409	3098	762	-	64516
2000	4988	61981	3727	84	-	70780
2001	5815	63579	150	137	-	69681
2002	4872	65399	467	-	-	70738
2003	4830	65950	1285	-	-	72065
2004	4928	67965	1778	-	8	74679

Fonte: Censo escolar. Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Divisão de Informática e Informações Gerenciais do Departamento de Planejamento e Avaliação.

Já em relação aos dados oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação, verificamos as informações na tabela a seguir:

**TABELA 2 – Matrícula inicial nas Escolas Estaduais de Campo Grande – 1993 a 2004
(área urbana e rural)**

Ano	Pré-escola	Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio	Ed. Especial classe especial	Educação Profissional	TOTAL
1993	2551	61835	4400	12994	510	-	82290
1994	2806	63292	5600	15298	561	-	87617
1995	2699	62167	4653	15539	301	-	85359
1996	2682	62208	4981	16279	396	-	86546
1997	4469	60557	5781	17700	454	-	88961
1998	1616	64328	5278	20783	326	-	92331
1999	1913	60726	5661	23335	281	-	91916
2000	1971	54001	8048	23265	281	-	87566
2001	2034	54576	-	25551	281	-	82442
2002	2173	55840	1400	30679	225	-	90317
2003	2272	44925	12421	31423	269	162	91472
2004	2341	40506	13090	30361	245	562	87105

Fonte: Dados disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação Estatística.

Diante dos dados apresentados nas Tabelas 1 e 2, pode ser observado que enquanto ocorreu uma evolução significativa do número de matrículas na educação infantil e no ensino fundamental na Reme, no período de 1996 a 2004, ocorreu a diminuição do número de matrículas nessas etapas de ensino nas escolas da Rede Estadual de Ensino, principalmente no ensino fundamental, notando-se, também, o crescente número de matrículas ensino médio, passando de 16.279 para 30.361 matrículas. Esses dados indicam a materialização da política de municipalização da educação brasileira estabelecida pela Constituição de 1988 e regulamentada pela LDB n. 9.394/96. Ainda é interessante ressaltar que, enquanto no período de 1996 a 2004 na rede municipal houve um acréscimo de mais de 24.000 vagas, na estadual esse crescimento foi inferior a 1.000 (mil) vagas.

No atual PNE/2001, no que se refere à competência do Estado no desenvolvimento de políticas da educação infantil e do ensino fundamental, podemos constatar que dos 56 objetivos e metas traçados no referido documento, somente dezessete requerem a associação da União, porém, esta não se responsabiliza diretamente por nenhuma delas. Desse modo, ficam evidentes as prerrogativas educacionais seguindo à risca as diretrizes do Banco Mundial³⁷ para os países ditos ‘em desenvolvimento’, como é o caso do Brasil, pois a Lei n. 10.172/2001³⁸ que aprova o PNE/2001, estabelece em seu artigo 2º que “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”. No processo de municipalização da educação brasileira, isso implica o envolvimento e responsabilização do

³⁷ As diretrizes do Banco Mundial serão discutidas no Capítulo II deste trabalho.

³⁸ Sancionada em 9 de janeiro de 2001.

município na tomada de decisões e no estabelecimento de prioridades para o seu sistema de ensino.

Com a responsabilidade pela educação infantil e pelo ensino fundamental, o município de Campo Grande passa a oferecer uma estrutura de serviços de apoio da educação especial a partir de meados da década de 1990.

Mediante as questões apresentadas neste estudo, pode-se verificar que o processo de municipalização da educação brasileira, desencadeado nos anos 1980, intensificou-se com o movimento da Reforma do Estado nos anos 1990, principalmente a partir da aprovação da LDB n. 9.394/96, com a transferência de responsabilidades da União e dos estados para os municípios.

Frente ao exposto, este capítulo procurou situar a responsabilização do município no oferecimento da educação infantil e do ensino fundamental e, conseqüentemente, da educação especial. No próximo capítulo, o estudo discorrerá sobre a política nacional de educação especial a partir dos anos 1990, enfocando os desdobramentos nas políticas públicas dessa modalidade de ensino nos municípios brasileiros.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990

Este capítulo privilegia o estudo da educação especial no Brasil a partir dos anos 1990, por fundamentar-se no princípio de que o referido período foi relevante para o desenvolvimento de discussões sobre o movimento do processo de municipalização da educação brasileira e, principalmente, por entender a educação na perspectiva de uma política pública social, ou seja, a educação como materialização da intervenção do Estado nas relações sociais.

A educação especial no Brasil, historicamente, configurou-se como apêndice da educação geral, posto que suas discussões não permearam os debates mais amplos da educação brasileira. Autores como Ferreira (1995, p. 31)³⁹, ao tratar da questão, assinala que não é tarefa simples identificar as tendências da evolução histórica da educação especial em nosso país, pois esta “ficou estranha” à história da educação brasileira, a qual não é encontrada em livros ou cursos de História da Educação no Brasil. Atualmente, o discurso da ‘inclusão’ faz com que a educação especial seja o centro das discussões na educação básica, o que pode ser observado na elaboração das políticas públicas da educação no país, a partir da última década do século XX.

Nesse sentido, a delimitação do período deste estudo justifica-se não só pelo significativo número de documentos produzidos para a educação especial brasileira, mas principalmente pela forte presença de um Estado⁴⁰ interventor nas políticas públicas dessa área a partir dos anos 1990, isto é, um Estado “que saiba atuar no mundo globalizado minimizando seus conflitos, inclusive a exclusão social” (DUPAS, 1998, p. 1), como é o caso

³⁹ FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

⁴⁰ Segundo Pereira (2005, p. 14-18), a globalização impôs uma dupla pressão sobre o Estado: “[...] de um lado representou um desafio novo – o papel do Estado é proteger seus cidadãos, e essa proteção estava agora em cheque; de outro lado, exigiu que o Estado, que agora precisava ser mais forte para enfrentar o desafio” se tornasse também mais barato, mais eficiente na realização de suas tarefas, para aliviar o seu custo sobre as empresas nacionais que concorrem internacionalmente e, além disso, um Estado mais forte com maior governabilidade, com mais capacidade para promover e financiar, ou seja, fomentar a educação, a saúde, o desenvolvimento tecnológico e científico.

dos sujeitos que requerem o apoio da educação especial. A presença do ‘Estado forte’ nas políticas públicas da educação especial brasileira no período em questão se evidencia pelo discurso de uma escola inclusiva⁴¹, materializando-se nas normatizações e diretrizes elaboradas para a educação no país. Todavia, a análise acerca da eficácia das suas políticas – qual seja, se essas atendem ou não às exigências das próprias políticas elaboradas para a área de atuação, não está presente nas discussões da educação especial.

Segundo Krawczyk (2000, p. 2), “[...] no processo de mundialização da economia, o conhecimento é freqüentemente apresentado como a principal variável na explicação das novas formas de organização social e econômica – e, muitas vezes, como condicionante e gerador de novas desigualdades e diferenciações”. Desse modo, cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada no âmbito das políticas públicas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica. Nesse contexto, a política educacional brasileira estabelecida em âmbito federal, a partir da década de 1990, incorpora o discurso da universalização da educação.

Nessa perspectiva, ao abordar as políticas públicas de educação especial, Jannuzzi (1995, p. 24) afirma que a necessidade de uma política social pública nasceu na passagem da organização social feudal para a organização capitalista, ou seja, uma política social que fosse garantida pelo Estado, decorrente do contínuo desenvolvimento da socialização do processo produtivo. Nessa nova ordem econômica, os bens passaram cada vez mais a ser produzidos coletivamente por trabalhadores conjugados, reunidos para um mesmo fim, que se apropriaram de técnicas especializadas de produção. As mudanças advindas da nova ordem econômica acentuaram a contradição entre a produção coletiva de bens e sua apropriação individual por determinada classe social. Assim, em benefício do avanço do próprio capital, com o intuito de coibir os abusos dessa apropriação individual e da ambição desmedida, também atenuá-la, o Estado criou legislação específica, com o surgimento das leis fabris⁴² no século XIX.

Frente às considerações apresentadas, este capítulo tem como objetivo discutir a política da educação especial no Brasil a partir dos anos 1990, no contexto da reforma do Estado. Para tanto, recorre à redefinição do papel do Estado e à análise das políticas públicas

⁴¹ O Parecer CNE/CEB n. 17/2001 apresenta como concepção de escola inclusiva aquela escola que “não é o aluno que se amolda ou se adapta à ela, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo” (p. 29).

⁴² Na Inglaterra, a lei fabril de 1850 limita a excessiva jornada de trabalhos nas fábricas, “[...] autoriza 10 horas para a jornada média: ½ hora para os primeiros 5 dias da semana, de 6 às 18 horas, descontando ½ hora para a primeira refeição e uma hora para almoço, restando assim 10 ½ horas de trabalho; e 8 horas aos sábados, de 6 às

sociais, ao indicar os impactos e consequências ocasionadas na política educacional brasileira, apontando as reformas educacionais que vêm sendo implantadas no país sob a égide das políticas neoliberais e da globalização do capital, especialmente as mudanças ocorridas na educação especial.

2.1 A redefinição do papel do Estado e o desenvolvimento das políticas públicas sociais no Brasil dos anos 1990

Simionatto (2001, p. 1) assinala que os programas de ajuste estrutural, propostos pelas agências financeiras internacionais para superar os desequilíbrios macroeconômicos, financeiros e produtivos ocorridos em escala internacional desde os anos 1970, evidenciam, nos anos 1990, seus impactos e consequências, principalmente nos países de economia periférica como o Brasil. As formas de implementação do ajuste e seus efeitos estão relacionados ao estágio de desenvolvimento do capitalismo em cada país, suas particularidades sócio-históricas e a inserção de suas economias no plano internacional.

Este trabalho, ao propor um estudo sobre a temática em questão busca apreender os conceitos de política pública e, nesse contexto, apontar a definição política educacional, visando focar a relação estabelecida com as políticas públicas da educação especial brasileira, no contexto do modo de produção da sociedade capitalista.

2.1.1 A construção do conceito de políticas públicas e de políticas sociais

Falar sobre o conceito de políticas públicas e sociais remete ao princípio do termo que os originou, assinalando as mudanças advindas ao longo dos tempos. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 7), o termo política surge de um adjetivo originado de *polis* – *politikós* – “e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social.” Aristóteles (384–322 a.C.), na sua obra intitulada *Política*, introduz a discussão sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas de governo.

14 horas, menos ½ hora para almoço. Ficam, pois, 60 horas de trabalho, 10 ½ para os primeiros 5 dias da semana e 7 ½ para os sábados” (MARX. K. *O Capital*. Livro 1, vol. 1, 1998, p. 278).

Todavia, no percurso da história da humanidade, o termo política apresenta alteração no seu significado, sendo na modernidade atribuído à atividade ou conjunto de atividades que são conferidas ao Estado moderno capitalista ou que dele provêm.

Nessa perspectiva, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 7), o conceito de política passa a estar vinculado ao poder do Estado, também entendido como sociedade política, na condição de atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar e intervir em um determinado grupo social, no exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras, o que podemos constatar na observação das autoras:

De Hobbes a Hegel [...], o pensamento político moderno tende a considerar o Estado em contraposição ao ‘estado natureza’, ou sociedade natural, e a defini-lo como o momento supremo da vida coletiva dos seres humanos, em que as forças desregradas, os instintos, os egoísmos e paixões, se subjugam ao reino da liberdade regulada. O Estado é compreendido como produto da razão, ambiência social marcada pela racionalidade, única na qual o ser humano encontrará a possibilidade de viver nos termos da razão, ou seja, de acordo com sua natureza. Em Hegel, o Estado é compreendido como o fundamento da sociedade civil e da família, deixa de ser um modelo ideal, e sua racionalização celebra seu próprio triunfo como movimento histórico real [...] (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2000, p. 7-8).

Ao fazerem referência ao conceito de Estado em Marx (2000, p. 8) Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) explicitam que as políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se na correlação de forças entre a sociedade civil e o Estado e, “nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidade”.

Sader (1993, p. 12) aponta que Marx, ao analisar as categorias que constituem a estrutura interna da sociedade burguesa, assinala que o papel do Estado não é essencial, uma vez que sua função remonta à gênese da estrutura dessa sociedade, à fase de ascensão e instauração do capitalismo. Desse modo, o papel do Estado é postergado no que diz respeito à materialidade da sua intervenção, visto que o interesse do Estado se relaciona com a “concentração da sociedade burguesa” que ele representa e não com as classes trabalhadoras.

Cunha e Cunha (2003, p. 11) discorrem que as idéias liberais que prevaleciam no final do século XIX e início do século XX eram a de um Estado mínimo que assegurava somente a ordem e a propriedade, e o mercado como regulador das relações sociais. Após a crise econômica de 1929, a intensificação da questão social e o desenvolvimento do capitalismo monopolista determinam novas relações entre capital e trabalho. Nesse contexto, o Estado estabelece-se como mediador entre o capital e as relações sociais. Frente a isso, as

políticas sociais passam a ser entendidas como uma estratégia de intervenção e regulação do Estado na sociedade. Elas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas da sociedade, expressando compromisso público com poderes políticos de intervenção nas relações sociais.

Para tanto, Pereira (apud CUNHA e CUNHA, 2003, p. 12) destaca:

O termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e freqüentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos.

De acordo com Cunha e Cunha (2003), entre as diversas políticas públicas tais como a econômica, a ambiental, a de ciência e outras, está a política pública de corte social, que ocorre por meio de um conjunto de princípios, diretrizes, objetivos e normas, que orientam a atuação do poder público em uma determinada área. No entanto, podemos observar que essas políticas ocorrem pelas lutas, pressões e conflitos de interesses entre camadas e classes sociais, porém as respostas demandadas pelo Estado para essas questões podem vir a atender interesses de alguns segmentos da sociedade em detrimento de outros, fazendo com que nem sempre essas políticas sejam efetivadas de forma permanente e universal e sim, com caráter emergencial e, focalizadas.

Ao discorrer sobre as orientações dos programas de ajuste estrutural necessários ao fortalecimento das políticas macroeconômicas emanadas do Banco Mundial, Simionatto (2001, p. 2) aponta as exigências que o referido organismo internacional estabelece para a inclusão das economias nacionais no capitalismo globalizado. Tal condição reflete-se diretamente nas políticas públicas de corte social, pois os programas que provêm do Banco Mundial compõem-se de três elementos básicos: a redução dos gastos públicos, a realocação de recursos necessários ao aumento de *superavits*⁴³ na balança comercial e reformas visando a aumentar a eficiência do sistema econômico,

[...] tais orientações que se colocam como exigências para a inserção das economias nacionais no processo de globalização capitalista, incidem diretamente sobre as políticas públicas de corte social [...] o Banco Mundial expressa a sua concepção de políticas públicas, entendidas como forma de assegurar 'que o crescimento seja

⁴³ De acordo com Ferreira (1986, p. 1629), *superavit* é a diferença a mais entre receita e despesa.

compartilhado por todos e contribua para reduzir a pobreza e a desigualdade’, devendo os governos atribuir prioridade aos setores sociais fundamentais’.

Ao que Saviani (2002, p. 121), confirma:

[...] ‘a política social’ é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projeta sobre a ‘política social’ o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente [...].

Em consonância com Saviani (2002), Höfling (2001, p. 39) afirma que “[...] em um Estado de inspiração neoliberal⁴⁴ as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados”, os quais são direcionados àqueles que não usufruem o progresso social. Assim, pode-se constatar que para o Estado capitalista, investir em políticas públicas de corte social – educação, saúde, previdência, cultura, seguridade, habitação – é uma estratégia que exprime os interesses próprios do capital.

2.1.2 A política educacional brasileira no contexto das políticas públicas de corte social

A globalização do capital requer mudanças nas estratégias de ação do Estado e indica a necessidade de um novo modelo desse Estado. Diferentemente de alguns autores já pontuados anteriormente neste estudo, que assinalam a existência de Estado mínimo ou desenvolvimentista na globalização do capital, Pinheiro (2005, p. 80) afirma a presença do Estado capaz – ou seja, “[...] aquele que reúne as condições de governabilidade para promover

⁴⁴ O neoliberalismo surgiu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, como uma reação teórica e política contrária ao Estado intervencionista e de Bem-Estar. (ANDERSON, 1996, p. 9). O Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*, foi uma aderência social-democrata, assumida pelo Partido Trabalhista Britânico, fundado no começo do século XX, que resolveu construir um Estado com amplos serviços sociais: a busca do pleno emprego e o desenvolvimento acelerado pelo investimento do Estado em combinação com o investimento privado e com a poupança popular. (VIEIRA, 2001, p. 20). De acordo com Coggiola (1996, p. 195), consensualmente, denominam-se neoliberalismo as políticas de privatização econômica e destruição das conquistas sociais, implementadas na Europa no fim dos anos 1970, nos Estados Unidos a partir do governo de Ronald Reagan, na América Latina pós-ditaduras militares, na ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e na Europa Oriental pós-comunismo. No Brasil, são qualificados de neoliberais os principais pontos da reforma constitucional ocorridos no governo de Fernando Henrique Cardoso, materializados em: ajuste fiscal; redução do tamanho do Estado; fim das restrições ao capital externo; abertura do sistema financeiro; desregulamentação e reestruturação do sistema previdenciário, contrapondo-se assim, aos avanços conquistados na Constituição de 1988 (id., p. 196).

os ajustes requeridos na estrutura produtiva”. Assim, o surgimento de um novo perfil de atuação do capital, isto é, de um capital excludente, sinaliza que o Estado possui a incumbência de maior intervenção reguladora nas ações de cunho social, mediante o discurso da inclusão.

Nessa perspectiva, as observações feitas anteriormente por Höfling (2001, p. 31) referentes às ações e estratégias governamentais do Estado em políticas compensatórias e em programas focalizados no processo de acumulação do capital, indicam que “[...] as políticas sociais – e a educação, se situam no interior de um tipo particular de Estado”, e se caracterizam como formas de intervenção do Estado no intuito de manter as relações sociais de determinada formação social. Isso nos leva a apontar a direta implicação da política econômica e social na elaboração das políticas públicas de corte social.

Já em contraponto, Brinhosa (2003) aponta que as atuais políticas educacionais conduzem a uma desconcentração do poder do Estado, em decorrência deste assumir o papel de expressão do capital e não o de mediador das demandas sociais.

Simionatto (2000, p. 3), ao abordar as políticas públicas no contexto da Reforma do Estado, indica que “as políticas sociais públicas, situadas como causa primeira do déficit público, tornaram-se o alvo preferido dos governos na batalha do ajuste estrutural”. A autora explicita que nos países onde o Estado de Bem-Estar já estava estruturado, juntamente com as forças organizativas da sociedade civil, conseguiram deter o seu processo de desmantelamento total. Não é o caso do Brasil, que se situa no grupo dos países do capitalismo periférico onde o Estado de Bem-Estar Social não se constituiu na expressão clássica dos princípios keynesianos⁴⁵.

Nesse caminho, para abordar a política educacional brasileira no campo das políticas públicas de corte social, faz-se necessário compreender a educação como elemento da superestrutura⁴⁶ e sua relação com a infra-estrutura, ou seja, compreender que as políticas educacionais são gestadas na superestrutura por uma pressão da base material – das forças

⁴⁵ Elaborada em 1936, por John Maynard Keynes, defensor da economia neoclássica até a década de 1930. Analisou a Grande Depressão em sua obra *The General Theory of Employment, Interest and Money* (1936; *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*), em que formulou as bases da teoria que, mais tarde, seria chamada de keynesiana ou keynesianismo, a qual defendia a busca do pleno emprego e o desenvolvimento acelerado pelo investimento do Estado em combinação com o investimento privado e com a poupança popular.

⁴⁶ Gramsci (1982, p. 10-11) afirma que “[...] pode-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’”.

produtivas e das relações sociais instituídas pelo homem no processo de produção da sociedade capitalista.

Historicamente, o marco legal da educação no nosso país data de outubro de 1827, no Império, quando da oficialização da primeira lei⁴⁷ geral da educação. De acordo com Vieira e Farias (2003, p. 53), apesar de tal medida não ter significativo impacto sobre a incipiente organização do ensino brasileiro, “[...] assinala um traço marcante da política educacional brasileira – a preocupação com os aspectos legais”, porém, durante mais de um século foi o único documento que promulgou sobre a educação para todo o país.

Esta lei era o que resultou do projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826) onde estavam presentes as idéias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo. Dele (projeto) vigorou simplesmente a idéia de distribuição racional por todo território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale à uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras) (RIBEIRO, 2000, p. 26).

No cenário político do primeiro período republicano brasileiro (1889-1930), a educação para o povo não era uma preocupação do poder público. Posteriormente, o movimento socioeconômico e político dos anos 1930, marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 e, a Proposta de Educação de Anísio Teixeira⁴⁸ de 1957, vão desencadear iniciativas de reforma educacional, o que encaminhou anos depois na formulação da primeira LDB n. 4.024/61. Na reforma da educação brasileira de 1971, a Lei Educacional n. 5.692/71 apresenta inovações em relação a LDB de 1961, tendo como principal foco a idéia de profissionalização do ensino, coadunando-se com os ideais do momento político e econômico daquele período.

Saviani (2002, p. 1), em seus estudos, refere-se à política educacional brasileira como as “medidas” que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país. No âmbito do organograma governamental, essas medidas situam-se na chamada área social, configurando, pois, uma modalidade da política social.

Já Nogueira (2001, p. 467) aponta que em 1994, no Brasil, “[...] a política educacional foi declarada como política pública prioritária para consolidar nossa jovem democracia e preparar cidadãos mais habilitados e competitivos”. Afirma, ainda, que

⁴⁷ Lei promulgada em 15/10/1827 (CURY, 2001, p. 193).

⁴⁸ Já assinalada no Capítulo I.

enfrentar os mecanismos de exclusão da ordem social capitalista tornou-se o desafio fundamental da política educacional, sobretudo na década de 1990, na qual o progressivo desvanecimento do Estado passou a configurar o desenvolvimento das políticas públicas.

Além disso, Nogueira (2001, p. 462) indica que Saviani identifica os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional, explicitando a separação entre política social e política econômica, ficando a primeira subordinada à segunda. Assim, cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada no contexto das políticas sociais, de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica do capital.

Silva (2002, p. 67) reafirma:

Essas políticas econômicas e financeiras estendidas às políticas sociais são elaboradas e aprovadas pelos técnicos do Banco Mundial e a equipe financeira. Mas o dado significativo é a apropriação pelo Banco de conceitos analíticos [...] estes conceitos, com a anuência dos ministros e dos secretários de Educação dos Estados latino-americanos, são modificados e revestidos dos princípios neoliberais, numa deliberada ação política de alinhamento ao ideário econômico-político [...].

Após situar a política educacional brasileira no campo das políticas públicas de corte social, este estudo abordará os impactos da redefinição do papel do Estado na política educacional brasileira.

2.1.3 Os impactos da redefinição do papel do Estado no desenvolvimento da política educacional brasileira

De acordo com Peroni (2003, p. 21), fazer referência à redefinição do papel do Estado no movimento maior da crise do capitalismo, numa perspectiva lógico/histórica, é compreender que o Estado tem a sua base na vida material dos indivíduos. Essa vida material não ocorre de acordo com a vontade do Estado; existe, portanto, uma relação entre superestrutura e infra-estrutura. Da mesma forma que a vida material determina a superestrutura e o próprio Estado, a forma do Estado acaba influenciando a organização dos modos de produção.

Partindo desse pressuposto, o conceito de Estado utilizado pela autora tem como referência Marx: “Estado histórico, concreto, de classe e, nesse sentido, Estado máximo para

o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia” (PERONI, 2003, p. 22).

O Estado no período pós-Segunda Guerra Mundial assumiu novas obrigações nos países já desenvolvidos – a de investir em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para que fosse lucrativa. A partir de então, o Estado passa a ter o papel de regulador das políticas sociais, direcionando-as ao investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, além de garantir o pleno emprego.

De acordo com Vieira (2001, p. 20), nos países de capitalismo periférico como o Brasil, o Estado de Bem-Estar Social, a rede de proteção social não existiu, como já mencionado. O que houve foi a intervenção estatal no domínio econômico e social, resguardando apenas alguns serviços sociais. Ainda, em sua obra intitulada Estado e Miséria Social no Brasil (de Getúlio a Geisel) (1983), o autor descreve sobre as diferentes políticas sociais adotadas pelos governos no Brasil no período de 1951 a 1978. Aponta que nesse período como nos anteriores, se configura no Brasil uma política social setorizada, fragmentada, emergencial, nada comparado à teoria keynesiana – um plano econômico com certa homogeneidade, que passou a ser predominante, principalmente, durante e após a Segunda Guerra Mundial na Inglaterra e depois nos Estados Unidos.

O compromisso keynesiano era o de pleno emprego (através da administração da demanda) e igualdade (através de oferecimento de serviços sociais). Compromisso que foi possível até os anos 1960, pois é um fato que a produção cresceu, o desemprego diminuiu, o financiamento de bens e serviços sociais foram ampliados (SENNÁ, 2003, p. 116).

Nesse sentido, ao fazer tal afirmação, Senna (2003) refere-se à teoria macroeconômica de Keynes, cujo conhecimento é necessário para entender o *Welfare State*⁴⁹, a qual propõe harmonizar a propriedade privada dos meios de produção com a gestão democrática da economia.

Após a segunda guerra mundial, Hayek (1899-1991)⁵⁰, um dos principais expoentes do neoliberalismo, disputa o debate intelectual e político da época, ocasionado pela teoria

⁴⁹ Segundo Senna (2003, p. 111), “[...] o *Welfare State* é uma forma de relação entre Estado e capital que tem no fundo público a garantia da continuidade da acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho”.

⁵⁰ [...] Frederich von Hayek desenvolveu uma teoria chamada Teoria da Desigualdade Produtiva, pela qual, não haveria nada mais improdutivo do que a igualdade. Para ele, a desigualdade gerava competição, a competição geraria qualidade e a quantidade aumentaria a riqueza. A sociedade transformar-se-ia em uma sociedade livre e, ao mesmo tempo, unida, sem pobres. O mercado faria tudo. Tal era a teoria da desigualdade produtiva, elaborada por Hayek, a partir dos anos 40 (VIEIRA, 2001, p. 21).

formulada por Keynes (1883-1946)⁵¹. Naquele momento histórico, as idéias de Keynes venceram e Hayek só foi evidenciado no cenário mundial bem mais tarde, com a crise do Estado de Bem-Estar Social. Peroni (2003, p. 27) assinala que no neoliberalismo a lógica do pensamento está na tensão entre a liberdade individual e a democracia; “[...] para Hayek a maximização da liberdade está em proteger-se o sistema de mercado, necessário e suficiente para a existência da liberdade individual. Assim, o mercado deve ser protegido contra o Estado, e também, da tirania das maiorias” ao que podemos ilustrar com a afirmação a seguir:

Os neoliberais contemporâneos repetem com insistência: no binômio ‘democracia capitalista’, o mal reside não ali onde os marxistas haviam centrado sua atenção (o capitalismo), mas no outro termo, a democracia. Por isso, pregam nada menos do que uma revolução constitucional que ponha fim à ‘democracia ilimitada’ (Hayek), ou à ‘democracia que opera no vermelho’ [...] (MORAES, 2000, p. 36).

Mediante o quadro histórico apresentado, é importante ressaltar que o capital se modificou a partir dos anos 1970, ao emergir uma nova forma de Estado no sistema capitalista.

Simionatto (2001, p. 1) afirma que os debates e as abordagens sobre a chamada crise que surgia em finais dos anos 1970 têm indicado a crise fiscal do Estado, materializando-se no ideário econômico e político que defende a ação reguladora do mercado em substituição aos mecanismos de regulação estatal.

Portanto, segundo a autora, é nessa perspectiva que se insere o debate sobre os direitos sociais e políticas públicas pelos organismos internacionais, reorientando dessa forma as relações Estado/sociedade/mercado. Sob esse prisma, neste estudo, entende-se que a discussão sobre as políticas públicas educacionais na Reforma do Estado precisa ser compreendida no contexto da crise do capital globalizado.

A autora argumenta, ainda, que os estudos realizados nessa área têm indicado que a influência das ‘nações hegemônicas’ sobre as chamadas ‘nações secundárias’, como o Brasil, se expressa pelas relações de poder, com a ameaça de retaliação e embargos em várias áreas a incentivos econômicos e financeiros, ao que podemos observar:

⁵¹ O inglês *John Maynard Keynes* (1883-1946) foi um dos mais importantes economistas do século XX. Suas idéias chocaram-se com as doutrinas econômicas vigentes em sua época e estimularam a adoção de políticas intervencionistas sobre o funcionamento da economia. O seu trabalho influenciou o pensamento econômico do pós-Guerra. As suas idéias e as dos seus seguidores foram adotadas pelos governos ocidentais e por muitos governos do terceiro mundo. A sua influência começou a diminuir a partir da década de 1970 com o aparecimento dos monetaristas. Fonte: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Maynard_Keynes>. Acesso em: 29 mai. 2005.

[...] as principais diretrizes dos organismos internacionais recomendam que a Reforma do Estado seja orientada para o mercado, exigindo o abandono de instrumentos de controle político e a restrição na alocação de recursos públicos, principalmente na área social. As agências de cooperação internacional, especialmente o Banco Mundial, têm articulado uma ‘aliança tecnocrática transnacional’, no sentido de racionalizar os investimentos nessa área, diminuindo o papel do estado e fortalecendo as ações de natureza privada. (SIMIONATTO, 2001, p. 1).

Frente a isso, o discurso passa a ser de que a forma de os Estados nacionais investirem nos setores públicos não condiz com os atuais parâmetros da economia mundial globalizada, devido às mudanças tecnológicas que têm ampliado as funções dos mercados e obrigado as nações a assumirem novas competências. Assim sendo, o Estado é entendido não mais como o provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade.

Na década de 1990, no contexto de uma economia excludente, o movimento internacional de reforma se configurou pela necessidade do estabelecimento de políticas sociais de inclusão, dentre elas a educação, como justificativa de que dessa forma daria condições aos sistemas educacionais dos países com maior número de analfabetos e maiores *déficits* no atendimento da escolaridade obrigatória, dentre eles o Brasil, visando promover a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial.

A legitimação da reforma educacional nos diferentes países iniciou-se a partir do compromisso assumido por seus governos e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. O compromisso assumido pelos países caracterizou o marco das mudanças estruturais do Estado, principalmente no que se refere à política de compensação social e regulação e à definição do papel da sociedade civil.

Cabe destacar que no Brasil dos anos 1990, a tônica da crise apresentada pelo capitalismo é vista pelo governo federal como crise fiscal⁵² pois tem como uma das causas, o declínio econômico e, como parte dele, a redução nas transferências de recursos para os estados e municípios brasileiros.

Nesse contexto, uma das principais estratégias apresentadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso é a Reforma do Estado Brasileiro, na qual estão incluídas a privatização, a publicização e a terceirização, como apresenta Pereira (2005, p. 19):

[...] privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio.

Nessa perspectiva, para Bresser Pereira, a educação também passa a ser incluída nessa forma de propriedade “[...] temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas [...]. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatorios [...]” (PEREIRA, 2005, p. 25).

Dessa forma, neste trabalho, compreende-se que o projeto de reforma do Estado implantado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso é consolidado na perspectiva da proposta neoliberal, na medida em que as estratégias adotadas para a efetivação das políticas públicas, especialmente as políticas educacionais, são reorientadas para atender ao mercado.

[...] a crise da Educação é uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos, uma profunda crise de gerenciamento das políticas educacionais, uma crise de qualidade. Esta crise é resultado da incapacidade estrutural do Estado para administrar políticas sociais, por ter um papel centralizador, burocrata e de intervenção, já que os ... governos foram, segundo essa perspectiva, incapazes de assegurar a democratização mediante o acesso das massas às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas pedagógicas nas escolas de qualidade (GENTILI, 1997 apud SILVA, 2000, p. 61).

Assim sendo, as políticas educacionais no Brasil na década de 1990 foram determinadas pela orientação dos organismos internacionais: nos primeiros anos da década, pela Cepal⁵² e, a partir de 1995, pela orientação do Banco Mundial. Este, mais especificamente, assume papel decisivo na determinação das políticas educacionais brasileiras, com posição de defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade – visão economicista, buscando vincular os objetivos da educação com o desenvolvimento da cidadania – a educação passou a se preocupar com o desenvolvimento das habilidades básicas de aprendizagem, visando satisfazer a demanda imposta pela acumulação do capital.

⁵² [...] a interpretação da crise do Estado, modelo utilizado para se elaborar o documento de reforma do Estado no Brasil, é uma tentativa de síntese entre os antigos paradigmas, que atribuíam um papel decisivo ao Estado, e o paradigma neoliberal [...] a crise fiscal se caracteriza pela perda do crédito público (PERONI, 2003, p. 65).

⁵³ Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe. “As proposições deste organismo vinculavam as reivindicações históricas de democratização da educação – expansão, equidade e integração – aos princípios de competitividade, desempenho e descentralização [...]” (KRAWCZYK, 2000, p. 2), desafios que segundo a autora, os países latino-americanos deveriam enfrentar antes do século XXI.

[...] não se trata, pois, de propiciar mais recursos à Educação [...], mas da alocação destes recursos e da ineficiência em sua utilização; por isso, é necessária a descentralização, a qualificação e boa remuneração do magistério, a implantação de mecanismos de avaliação do desempenho do sistema educacional e a implantação de cooperação entre o governo, as empresas e os sindicatos [...] (SILVA, 2000, p. 60).

No entanto, as estratégias econômicas impostas pela globalização do capital e adotadas pelo governo brasileiro determinam a redefinição do papel do Estado na política educacional dos anos 1990, ao materializar-se com a autonomia da escola, presente com grande ênfase no governo de Fernando Henrique Cardoso, ao valorizar a participação da comunidade na gestão da escola, com o financiamento da educação via projeto de descentralização⁵⁵ – um novo conceito de gestão, em que as escolas passam a ter recursos próprios sem passar ou depender de nenhuma outra instância pública.

2.2 A consolidação da reforma do Estado dos anos 1990: os desdobramentos nas políticas públicas da educação especial brasileira

Para entendermos a educação e, mais propriamente, a educação especial como uma política pública, é de fundamental importância que sejam analisados os aspectos da sua história no contexto do movimento da sociedade, sobretudo as determinações estabelecidas com a Reforma do Estado, implantada no Brasil a partir de 1995.

Jannuzzi (1995, p. 24), ao fazer referência à origem das políticas sociais públicas da educação especial, indica que as pessoas com deficiência, na medida em que foram se tornando necessárias para integrar a força de trabalho diretamente, ou pela liberação dos que delas cuidavam, fizeram surgir uma política social. Ao mencionar o período ‘pré 1964’ indica que havia um conflito declarado entre a política econômica e a política social, tendo em vista que se abria o mercado interno para a entrada das empresas multinacionais, em contraponto, o discurso oficial pregava o nacional desenvolvimentismo e a nacionalização da economia e os direitos dos trabalhadores no campo da educação, cultura e previdência social. Nesse sentido, a autora assinala que, numa organização capitalista, a política social, de certa maneira, se contrapõe à política econômica, acentuando as contradições da organização social.

⁵⁵ Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), implantado em 1995, e que a partir de 1998, passou a chamar-se Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Projeto de descentralização da gestão “Brasil em Ação” e Projeto “Amigos da Escola”.

Conforme Mendes (2003, p. XIII), em fins do século XIX e início do século XX, “[...] o discurso político-social promulgava a sobrevivência dos mais adaptados”, qual seja, as políticas públicas que promoviam o cuidado das pessoas com dificuldades eram vistas como uma interferência no processo de seleção, pois as pessoas consideradas defeituosas deveriam ser eliminadas.

Kassar (2003, p. 269) argumenta ainda, que foi “[...] sob o discurso liberal⁵⁶ que os serviços de educação especial desenvolveram-se no Brasil, de modo muito incisivo sob a administração de entidades não-governamentais, principalmente sem fins lucrativos”.

Historicamente, desde o início do século XVII, a iniciativa privada sempre teve marcas na decisão no oferecimento de serviços às pessoas com deficiência em nosso país, o que pode ser constatado nos registros documentais do Ministério da Educação⁵⁷, com o funcionamento da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo e de algumas instituições e classes especiais vinculadas a escolas não-governamentais.

A educação no Brasil passou a ser assegurada em documento oficial ainda no período do Império, com a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824. Em seu artigo 32 “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” e no artigo 33, trata sobre os colégios e universidades “[...] onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”.

Porém, no referido documento, não houve a explicitação de como essa instrução primária seria efetivada e a quem caberia sua responsabilidade administrativa, caracterizando-se mais como um reconhecimento formal de um direito dos cidadãos do que uma obrigação efetiva do Estado.

Em 1889, com o advento da República, a educação, mais particularmente a educação especial, não foi assumida por parte do Estado, passando a existir diferentes situações no território nacional: nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, começaram a funcionar algumas classes especiais vinculadas a escolas públicas, sendo que, no final da década de 1920, já se encontravam em funcionamento quinze classes especiais, principalmente em escolas estaduais, sendo a maioria no Rio de Janeiro (KASSAR, 2003, p. 270).

⁵⁶ Doutrina que estabelece a existência de uma ordem natural para os fenômenos econômicos, a qual tende ao equilíbrio pelo livre jogo da concorrência e da não intervenção do Estado (FERREIRA, 1986, p. 1028).

⁵⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação Especial. **Cadastro Geral dos estabelecimentos do ensino especial**. 2 v. Brasília, 1975.

Nesse mesmo período, ao citar Peixoto (1981), Kassar (2003, p. 271) observa que, em alguns estados, como em Minas Gerais, as pessoas ficavam dispensadas da frequência à escola quando ocorria o que consta publicado no documento⁵⁸:

a) a falta de escola pública ou subvencionada num círculo de raio de dois quilômetros em relação às crianças do sexo feminino e de três para as crianças do sexo masculino; b) incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro meio idôneo; na incapacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a frequência, as moléstias contagiosas ou repulsivas; c) indigência, enquanto não se fornecer, pelos meios da assistência previstos neste regulamento, o vestuário indispensável à decência e à higiene; d) a instrução recebida em casa ou em estabelecimento particular.

Mediante o quadro apresentado, a ausência do compromisso por parte do Estado em relação às questões educacionais fez com que as instituições não-governamentais, sobretudo as religiosas, passassem a assumir a educação no Brasil. Em relação ao atendimento educacional às pessoas com deficiência não foi diferente, porém com uma presença muito mais incisiva dessas instituições, ficando a oferta dos serviços da educação especial configurada entre o poder público e a sociedade.

Logo nas décadas de 1920 e 1930, a crise pela qual passa o movimento econômico mundial requer políticas de implementação como a do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), já apontado anteriormente neste estudo por Vieira (2001, p. 20), quando menciona que nos países periféricos do capitalismo como o Brasil, o Estado de Bem-Estar Social não existiu, resguardando apenas alguns serviços sociais à medida que ocorria a intervenção estatal no domínio econômico e social.

A partir da década de 1930, o processo de industrialização nacional leva ao grande crescimento da população urbana e surge a preocupação em oferecer escolaridade à população brasileira, visando atender às exigências do novo perfil do mercado. É nesse ponto em particular que a Constituição Brasileira de 1934 registra pela primeira vez sua preocupação com a educação, ao estabelecê-la como de competência da União e dos estados federados.

O Estado da época tentou suprir suas lacunas no campo da educação, regulamentando, na Constituição Brasileira de 1946, a proibição de cobrança de impostos a instituições de educação ou de assistência social que tivessem suas rendas aplicadas integralmente no país para os respectivos fins (KASSAR, 2003, p. 273).

⁵⁸ Lei n. 7970, de 15 de outubro de 1927, do Estado de Minas Gerais.

O fato de o Estado não assumir satisfatoriamente a escolarização das pessoas com deficiência, abre espaço para que as instituições assistenciais passem a assumir cada vez mais a educação especial no Brasil, o que pode ser constatado com a criação da Sociedade Pestalozzi⁵⁹, das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae)⁶⁰ e das unidades de reabilitação⁶¹.

No cenário das reivindicações pelos direitos sociais, na década de 1960, a educação ganha novos espaços nos movimentos sociais; sobretudo com a elaboração da LDB n. 4.024/61⁶², são traçadas as diretrizes da educação nacional, sendo o texto legal que, pela primeira vez, faz referência à educação especial de âmbito geral. Nesse período há o crescimento das escolas públicas e a implantação de algumas classes especiais, porém, mesmo assim, estas não conseguem atender à demanda de escolarização das crianças com deficiência.

A referida lei estabelecia como política enquadrar o deficiente no que ‘fosse possível’ no sistema geral da educação, para integrá-lo à comunidade. O Estado não se comprometia em assumir a educação especial na sua especificidade, principalmente para as pessoas com deficiências mais severas, repassando a responsabilidade para o setor privado, deixando a cargo das instituições de caráter assistencial. Tais serviços já ocorriam nessas condições antes desse período, porém a LDB n. 4.024/61 normatiza essa situação ao estabelecer que os alunos “mais comprometidos” ficariam por conta das referidas instituições, como a Pestalozzi, APAE, dentre outras, e as classes especiais das escolas públicas iriam atender a população “menos comprometida”.

Mediante o exposto, verifica-se que, naquele momento, a educação especial não foi totalmente assumida pelo Estado; era apenas mantida por ele, mas em instituições especializadas de caráter assistencial, indicando a marca dessas instituições no atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Jannuzzi (1995, p. 24) aponta que o regime militar após 1964 passa a privilegiar como política pública a segurança nacional para o desenvolvimento. Nesse contexto, a Lei n. 5.692/71⁶³ é promulgada e nela a educação especial é assegurada aos deficientes físicos ou mentais, ou aos que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

⁵⁹ Criado em 1926, o Instituto Pestalozzi de Canoas (RS); em 1935, no Rio de Janeiro e em 1952, em São Paulo (Ver MAZZOTTA, 1996).

⁶⁰ Criada em 1954, a Apae do Rio de Janeiro; em 1961, a Apae de São Paulo (ibidem).

⁶¹ No início dos anos 1960 (ibidem).

⁶² Lei n. 4.024, de 20/12/1961.

⁶³ Lei n. 5.692, de 11/8/1961, art. 9º.

De acordo com Ferreira e Glat (2003, p. 373-374), o fato de legalmente ser estabelecida a junção dos alunos tradicionalmente considerados excepcionais com os considerados atrasados, acabou acarretando a multiplicação das classes especiais para alunos considerados com deficiência mental leve ou de problemas de aprendizagem ou disciplina; “[...] o desenvolvimento da educação especial, então, deu-se de forma integrada com as diferentes políticas compensatórias dirigidas para as crianças pobres e com quadro de crescente fracasso escolar da escolarização inicial”.

Os autores (2003, p. 276) também indicam que Jannuzzi (1996), ao analisar a educação especial, explicita que a convivência dos setores públicos e privados no Brasil acabou caracterizando uma “parcial simbiose”, permitindo que o setor privado tenha exercido influência na determinação das políticas públicas, como a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp)⁶⁴, resultado da grande influência das instituições privadas de educação especial em nosso país, caracterizando-se naquela época como um dos projetos prioritários do governo federal.

Já na década de 1980, as discussões pelos direitos sociais que marcaram o processo de redemocratização da sociedade, fizeram com que se multiplicassem as reivindicações populares de grupos até então excluídos dos espaços sociais, inclusive, aqueles que pediam a ampliação do acesso e da qualidade na educação das pessoas com deficiência.

Ao fazerem referência à atual Constituição Brasileira⁶⁵, Kassar e Oliveira (1997, p. 8) assinalam que, embora o dever do Estado para com a educação seja assegurado pela primeira vez na Constituição do país, este foi atenuado ao constar no documento legal que no lugar do Estado, ou ao seu lado, aparecem a família e a sociedade. No entanto, esse princípio deve ser efetivado mediante a garantia de alguns dispositivos como a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito; a extensão progressiva da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, I, II e III).

Todavia, no artigo 208, inciso III, da Constituição, ao fazer referência à oferta de atendimento educacional às pessoas com deficiência, não fica descartada a contribuição das instituições privadas, ao atribuir como dever do Estado o atendimento a essa população na rede regular de ensino.

⁶⁴ Em 21/11/1986, pelo Decreto n. 93.613, o Cenesp foi transformado na Secretaria de Educação Especial (Sespe), órgão central de direção superior, do Ministério da Educação.

⁶⁵ Promulgada em 5/10/1988.

Ao ser promulgada a Constituição de 1988, o redimensionamento estabelecido das competências entre a federação, estados e municípios acaba por proporcionar o afastamento gradativo do poder federal no desenvolvimento das políticas sociais, ficando a cargo de cada esfera administrativa decidir sobre as questões locais. Dentre as mudanças no texto constitucional, o conceito de setor público e privado é apresentado com uma nova roupagem. Também é exposto o conceito de instituição comunitária, que a partir de então, passou a ser considerada como entidade pública não-estatal. No referido documento a educação especial é abordada de forma mais explícita – prioriza o atendimento educacional da pessoa com deficiência no ensino regular, explicitando a participação das instituições privadas.

Kassar (2003, p. 277-278) menciona que na década de 1990, o Brasil participou de vários eventos internacionais em que foram discutidos e reafirmados acordos de implementação dos Direitos Humanos. A autora indica que a referida década “também foi marcada pela presença hegemônica do discurso neoliberal, que critica a ação direta do Estado em vários setores da sociedade” como por exemplo, no desenvolvimento das políticas públicas, valorizando a iniciativa privada como uma estratégia para a modernização do Estado. Argumenta, ainda, que as instituições privadas de caráter assistencial, dentre elas as da educação especial, ganharam o estatuto de “Organismos não-governamentais (ONGs)”. O que anteriormente foi visto como “ambigüidade” entre os setores público e privado, a partir de então passou a ser apresentado como uma necessária e fundamental “parceria” entre o público e privado para o desenvolvimento do país.

Na ótica do discurso neoliberal, a condição do Estado como regulador das ações sociais – aquele que não deve assumir diretamente as ações sociais, porém não deve afastar-se delas – encontra uma nova forma de desenvolver as políticas públicas sociais – a “terceira via”, posição claramente assumida pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), em 1995. Nesse sentido, Kassar (2003, p. 279), ao fazer referência à nova posição assumida pelo Estado com o MARE, remete-nos ao documento *Informe sobre el desarrollo Mundial*, divulgado pelo Banco Mundial, em 1997, no qual essa Instituição entende que o “[...] o papel do Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém não como agente direto do crescimento mas como sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo”.

Diante das considerações apresentadas, o projeto de reforma do Estado implantado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso é consolidado na perspectiva da proposta neoliberal, na medida em que as estratégias adotadas para a efetivação das políticas públicas,

especialmente as políticas educacionais, são reorientadas para atender ao novo modelo de gerenciamento do Estado, dentre elas as políticas da educação especial.

Nesse contexto o termo ‘cidadania para todos’ passa a ser incorporado no discurso oficial do país. Na década de 1990, ao assumir o referido discurso, o Estado enfatiza a defesa da criação de programas de prevenção e atendimento especializado, já previsto no art. 227 da Constituição de 1988, mediante a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos às pessoas com deficiência.

Considerando-se a tendência da proposta neoliberal, a nova organização de gerenciamento do Estado proposto por Bresser Pereira no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, os serviços como saúde, cultura, pesquisa científica e educação, assume a não exclusividade dos serviços, que são transferidos para o setor público não estatal, denominado publicização, o que podemos confirmar:

Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano [...] (BRASIL. PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO, 1995, p. 3).

Logo, a educação especial que historicamente se configurou pelas marcas da iniciativa privada, sobretudo as de caráter assistencial, atualmente concebidas como terceiro setor, seria “exemplar” e “antecipadora” do processo de publicização hoje proposto pelo governo federal” (KASSAR, 2003, p. 283), em que as parcerias entre os serviços públicos e privados se evidenciam frente à proposta de modernização do país.

Frente ao exposto, mediante o processo de descentralização previsto na Reforma do Estado, que propõe a transferência de responsabilidades da União e estados para os municípios, em 1996 foi determinante para significativas mudanças do sistema educacional brasileiro. A LDB n. 9.394/96⁶⁶, em seu artigo 2º, estabelece que a educação é “dever da família e do Estado”, indicando uma inversão do enunciado do artigo 205 da Constituição vigente, como já mencionado. Brizzolla (apud BAPTISTA e BOSA, 2002, p. 168), afirma que a LDB n. 9.394/96, por sua vez, dedica um capítulo exclusivo à educação especial que, historicamente, foi uma área tão pouca contemplada no conjunto das políticas públicas brasileiras.

⁶⁶ Sancionada em 20/12/1996.

Dentre as mudanças significativas proporcionadas pela referida lei, podemos destacar os novos conceitos estabelecidos sobre a educação especial, assim definidos na LDB n. 9.394, artigo 58: “[...] entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”(grifo nosso).

No entanto, Kassar e Oliveira (1997, p. 9) complementam: “A Lei 9394/96, continua priorizando o atendimento educacional ‘preferencialmente na rede regular de ensino’ e prevê a existência de serviços de apoio especializado na escola regular”. Assim, o fato da permanência do termo *preferencialmente* em relação ao artigo 208 da Constituição indica a ambivalência mantida na legislação, permitindo várias interpretações ao propiciar que a educação das pessoas com deficiência seja realizada de acordo com os interesses e preferências de seus dirigentes. Portanto, o referido documento ao mostrar-se mais abrangente na parte referente à educação especial, não garante por si só a realização dos benefícios a essa população que sistematicamente tem sido esquecida em seus direitos, ao que Ferreira (1998, p. 14) argumenta:

O caráter afirmativo da expressão legal com relação às necessidades especiais e, mais pontualmente, à educação das pessoas com deficiência, contrapõe-se, de modo contraditório, à afirmação do Estado mínimo e da redução de recursos para as políticas sociais.

Em 1996, outra mudança ocorrida na educação especial decorrente da descentralização das ações do Estado é o movimento de municipalização da educação especial – processo de “prefeiturização”⁶⁷, com o repasse de recursos financeiros do FUNDEF para os municípios.

Nessa direção, Ferreira e Glat (2003, p. 382) apontam que:

[...] para os municípios mais pobres, ocorrem recursos complementares de programas federais compensatórios⁶⁸, com destaque para a área da educação especial. Ainda, a análise⁶⁹ publicada em 1996 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) indica que nos Estados de menor desenvolvimento a existência da ampla terceirização do atendimento educacional para pessoas com deficiência é uma

⁶⁷ Termo cunhado por Ferreira e Glat (2003, p. 382).

⁶⁸ Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE), que envolve o repasse de recursos para campanhas nacionais de saúde desenvolvidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): “Olho no olho” e “Quem ouve bem aprende melhor”, dirigidas aos alunos de 1ª e 2ª séries das redes públicas de municípios com mais de 40 mil habitantes.

⁶⁹ Os autores estão se referindo à análise do documento BRASIL. **Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas**. Brasília, 1996.

constante, por meio de repasse de recursos públicos para as entidades filantrópicas. Já nos municípios mais desenvolvidos, as instituições filantrópicas recebem recursos para atender àqueles que apresentam necessidades especiais mais severas, ficando o ensino comum com os demais alunos.

As considerações privilegiadas neste estudo levam ao entendimento de como as determinações estabelecidas pelo projeto neoliberal configuram-se na política educacional brasileira, materializadas pela reforma do Estado, que passou a ser considerada pelo governo federal como instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento da economia do país, sob o discurso de promover a correção das desigualdades sociais e regionais.

Num país cujas políticas públicas sociais não chegaram a ser plenamente efetivadas, fica evidenciado que, ao longo da história, a presença da educação especial nas políticas educacionais brasileiras é recente e pouco prioritária, marcada pela forte presença das entidades institucionais atualmente fortalecidas pelo discurso da publicização dos serviços da educação e, na ótica das reformas neoliberais, passam a ter uma posição garantida do Estado.

No ano 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação pela Lei n. 10.172. Entre os objetivos e metas estão previstas aquelas que contemplam a educação especial no país. Dos 28 itens, apenas um (n. 25) depende basicamente da atuação da União: “Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais” (2001, p. 54). Do total, quatorze objetivos e metas “exigem” a associação da União, porém, esta não se responsabiliza diretamente por nenhuma delas. Os treze objetivos e metas restantes ficam a cargo da União, estados e municípios⁷⁰ ou Organização da Sociedade Civil, caracterizando dessa forma o papel dos municípios em assumir a efetivação das políticas públicas da educação especial.

No que se refere a essa questão, Prieto (2000, p. 210) faz a seguinte observação:

[...] a educação especial não poderá ser mantida só pelos municípios, posto que as outras esferas de governo são responsáveis pela manutenção e desenvolvimento do ensino em outros níveis e, portanto, não podem deixar de ofertá-la, a menos que se considere que as necessidades educacionais especiais desapareçam após os oito anos de escolaridade obrigatória ou, ainda pior, que se parta do pressuposto de que esse

⁷⁰ Ferreira (1986) define Estado como organismo político administrativo que como nação soberana ou divisão territorial, ocupa um território determinado, é dirigido por governo próprio e se constitui pessoa jurídica de direito público (p. 714); e Município, a circunscrição administrativa autônoma do estado, governada por um prefeito e uma câmara de vereadores (p. 1171).

segmento da população é incapaz de prosseguir seus estudos em níveis outros que não o fundamental.

Ainda, a autora considera que a municipalização do ensino fundamental impõe que se repense o oferecimento de serviços educacionais pelas redes de ensino, quer seja ela estadual ou municipal (PRIETO, 2000, p. 210).

Ao transferir a responsabilidade da efetivação da política educacional aos estados, municípios e iniciativas privadas, o “Plano Nacional de Educação” limita-se a repetir a política educacional que já vindo sendo desenvolvida pelo MEC desde os anos 1990, ou seja, a da “racionalidade financeira”, pela redução dos gastos públicos e do recuo do Estado, ao que afirma Minto (2000, p. 18): “Esse conjunto de determinações do PNE revela que a política adotada pelo governo para a Educação Especial não convém às pessoas com necessidades especiais”.

Ainda, neste estudo, é imprescindível fazer referência à legislação em vigor – Resolução CNE/CEB n. 2/2001⁷¹, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que teve como fundamento o Parecer CNE/CEB n. 17/2001⁷². Considerando-se alguns avanços que esses documentos representam para essa área em nosso país, na referida resolução, artigo 3º, parágrafo único, ao definir a educação especial estabelece que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar *um setor responsável pela educação especial*”⁷³, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva⁷⁴” (p. 69 – grifo nosso),

⁷¹ Resolução CNE/CEB n. 2, de 11/9/2001. Diário Oficial da União n. 177, seção 1, de 14/9/2001.

⁷² Parecer CNE/CEB n. 17, de 3/7/2001, homologado pelo Ministro da Educação em 15/8/2001.

⁷³ A concepção de educação especial no Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande é a mesma estabelecida pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, abordada anteriormente neste estudo (p. 18).

⁷⁴ A Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande encontra-se definida em duas partes: a primeira identifica os “Desafios da Educação Municipal” e a segunda traça as “Diretrizes Escolares”. Visando cumprir os compromissos identificados como “Desafios da Educação Municipal” a Secretaria definiu seis linhas de ações: Valorização dos recursos humanos da educação; Garantia do acesso e permanência do aluno na Rede Municipal de Ensino com sucesso; Elevação dos padrões de qualidade do ensino da Rede Municipal; Fortalecimento da Gestão Escolar; Estímulo à cultura do planejamento; e a Instituição do Sistema Municipal de Avaliação. Dentro da linha de ação “Garantia do acesso e permanência do aluno na Rede Municipal de Ensino com sucesso”, o texto explicita a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais em um item específico, assim definido: “[...] garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil e no ensino fundamental, pela implementação de programas específicos de atendimento a alunos, orientações aos pais, qualificação de professores, adaptação ao ambiente escolar” (PMCG/SEMED, 2004, p.20). Todavia, a preocupação com os alunos com necessidades educacionais especiais está explícita, também, no item “Elevação dos Padrões de Qualidade”. Segundo esse documento, as diretrizes da Secretaria para esse eixo envolvem, entre outras, a “inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular, com acompanhamento necessário” (PMCG/SEMED, 2004, p.22). Já na segunda parte do documento, nas “Diretrizes Educacionais”, a atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais volta a ser lembrada, na garantia de matrícula tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental e na previsão de adequação do espaço físico para tal fim (OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de; CORRÊA, Nesdete Mesquita; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Construção da educação inclusiva: a situação de

reafirmando o dispositivo vigente no atual Plano Nacional de Educação, qual seja, a responsabilidade do desenvolvimento da política educacional aos estados e municípios, mais especificamente, a municipalização da política da educação especial.

Para confirmar tal consideração, buscamos no documento orientador Programa educação inclusiva: direito à diversidade (MEC, 2004, p. 12), a explicitação da idéia de municipalização da educação especial:

II – Compete ao Município: a) implementar as políticas da Educação Inclusiva; b) divulgar amplamente o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade na região, sensibilizando diretores, educadores e agentes municipais, com vistas a assegurar o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais às escolas da rede pública; c) coordenar e manter a infra-estrutura necessária para garantir a implementação do Programa no seu Município; d) assegurar a participação de gestores escolares, pessoal técnico especializado e professores municipais nos eventos e cursos afins promovidos pelo Município, visando ao cumprimento da formação dos profissionais do ensino; e) exercer função multiplicadora das ações propostas pelo referido Programa, em âmbito regional, junto aos Municípios da sua área de abrangência, por meio do desenvolvimento da Capacitação de Gestores e Educadores; f) acompanhar, por meio da Secretaria Municipal de Educação, articulando-se permanentemente com os demais setores da educação do seu município e com a Secretaria Estadual de Educação, a implementação dos sistemas educacionais inclusivos.

Frente às considerações realizadas nas reflexões deste estudo, no capítulo seguinte, abordarei a educação especial no município de Campo Grande, retratando primeiramente os aspectos históricos da educação municipal; em seguida o estudo incidirá sobre a construção da trajetória da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, visando apontar a sua articulação com a política nacional da educação.

CAPÍTULO III

O MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

3.1 Aspectos históricos da educação do município de Campo Grande

Desde a década de 1930, existem publicações de informativos⁷⁵ da cidade de Campo Grande com dados sobre a atuação do poder público municipal no oferecimento da educação, seja nas escolas municipais, seja nas escolas subvencionadas pela prefeitura.

De acordo com Enciso (2003, p. 35), em 1948, criou-se a Seção de Educação e Assistência Educacional de Campo Grande, passando a funcionar o primeiro setor da Prefeitura Municipal para tratar dos assuntos referentes à educação. Como apresenta o documento da Secretaria Municipal de Educação – Alternativa Curricular⁷⁶, com a Lei n. 663, de 1959, foi criada a Secretaria de Educação e Saúde do município de Campo Grande, no então Estado de Mato Grosso, à qual competia planejar e executar os serviços municipais de educação e cultura, saúde e assistência social. Em 1964, a Lei n. 896 altera a Lei n. 663/1959 e define as atribuições da Secretaria de Educação e Cultura (Semec), que tinha como competência a coordenação da Rede Escolar mediante a lotação de funcionários e da assistência material às escolas.

Os dados e análise apresentados no referido documento indicam que embora o cenário nacional da história da educação no período de criação das escolas municipais apresentasse um movimento em favor de uma escola nova, a educação no município de Campo Grande, de 1934 a 1969, foi marcada pelo pensamento pedagógico liberal tradicional.

Com base no documento apontado anteriormente, constata-se que, em 1970, a estrutura da Semec foi revista com a implantação de serviços de coordenação das ações educativas das escolas municipais. Assim, na década de 1970, a Semec é marcada pela implantação da Supervisão Escolar (1971), sob o título de Orientação Pedagógica, porém,

⁷⁵ Anuário de Campo Grande, maio de 1930, p. 72-73, 80. **Folha da Serra**. Revista mensal ilustrada. Campo Grande, 26 de agosto de 1936, p. s.n. **Revista Mensal Éco**. Ano I, n. 2-3, maio de 1939, Campo Grande, p. 6.

⁷⁶ Elaborada pelo Laboratório de Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, 1992.

devido ao seu caráter fiscalizador, segundo a Alternativa Curricular, culminou com a resistência dos professores, tornando-se uma tentativa frustrada.

Nesse contexto, com a aprovação da Lei n. 5.692/1971, passam a ser exigências a formação pedagógica do diretor escolar, a expansão do ginásio e a criação de colégios para o segundo grau, além de cada sistema de ensino ter de elaborar o seu regimento. Visando atender tal dispositivo legal, foi normatizada pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura, a Portaria n. 01, de 22/04/1974, que estabelece o Grupo de Trabalho da Semec com a nomeação de sete professores que exerciam a função de diretores de escolas, com o objetivo de assessorar a Secretaria de Educação na elaboração do regimento interno.

Desse modo, em 1973, é elaborado o primeiro regimento interno unificado das escolas municipais que passam a ser denominadas de Rede Municipal de Ensino (Reme), ocasião em que ocorreu a expansão do primeiro grau nas escolas municipais. Em 1975, a supervisão escolar foi retomada, a princípio apenas no órgão central, sendo que, a partir de 1980, passa a compor as funções do quadro de profissionais das escolas da Reme.

Segundo Bittar e Ferreira (1999, p. 190), em 1977, quando o Estado de Mato Grosso foi dividido e Campo Grande elevada à capital do novo Estado de Mato Grosso do Sul, o prefeito em exercício “[...] declarava que a cidade estava bem assistida de escolas: eram cerca de 20 mil alunos e 800 professores vinculados ao poder municipal”. Para os autores, ao que tudo indica, o fato de Campo Grande ter ocupado a posição de centro político do sul do Estado e ao se tornar ao mesmo tempo “capital econômica”, tenha impulsionado a construção de uma rede de escolas municipais.

Para Bittar e Ferreira (1999, p. 191), nos anos 1970, “[...] enquanto a maioria das capitais brasileiras não se incumbia de oferecer ensino fundamental, deixando-o a cargo do governo estadual, Campo Grande vinha mantendo as suas escolas de oito anos obrigatórios antes de se tornar capital”. Frente ao exposto, podemos observar que ao longo dos anos uma das características da Reme é a oferta do ensino fundamental, adiantando-se em relação à política de municipalização do ensino implantada nos anos 1990.

Anteriormente, o então Estado de Mato Grosso passava por dificuldades de investimento na educação. Em 1979, dois anos após a criação do Estado de Mato Grosso do Sul⁷⁷ e Campo Grande já se configurando como capital, a situação financeira para a educação era difícil, não se diferenciando da conjuntura anterior ainda no antigo Estado do Mato

⁷⁷ O Estado de Mato Grosso do Sul foi criado pela Lei Complementar n. 31, em 11 de outubro de 1977, e instalado em 1º de janeiro de 1979 (ANACHE, 1994).

Grosso. Nesse ano houve modificação na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura com a criação do Departamento de Educação, ao qual estavam subordinadas as Divisões de Ensino, Cultura, Educação Física e Desportos e Serviços Gerais. A Divisão de Ensino abrangia os Serviços de Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e de Pessoal e Caixa Escolar. É importante ressaltar que antes da criação dos serviços de supervisão escolar e orientação educacional nas escolas da Rede Municipal de Ensino, esses serviços funcionavam no órgão central e atendiam às unidades escolares em forma de apoio itinerante.

A estrutura da Secretaria Municipal de Educação daquele período pode ser verificada no Anexo 1 deste trabalho. Na disposição dos serviços apresentados as atividades do Serviço de Apoio ao Estudante estão no organograma na Divisão de Serviços Gerais.

Como já analisado anteriormente, a Reme destaca-se desde o princípio do seu funcionamento pela oferta do ensino de primeiro grau. Entretanto, em meados de 1979 e início de 1980, iniciou-se a implantação das primeiras salas de pré-escola em algumas escolas novas, onde era possível fazer adaptação do prédio, dentre elas: Escola Municipal Frederico Soares, Escola Municipal Pe. Heitor Castoldi e Escola Municipal Prof. Múcio Teixeira Júnior.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 723, de 14/06/1984, aprovou o Regimento Escolar Padrão para as escolas urbanas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Nesse período, iniciava-se o trabalho de estagiários de Psicologia na Escola Municipal Frederico Soares, visando diagnosticar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, sob a responsabilidade do Serviço Social Escolar, pertencente à Divisão de Serviços Gerais da Semec. Além desse setor, existia também o Serviço de Apoio ao Estudante cuja principal função era a distribuição de merenda nas escolas, principalmente na zona rural. O apoio desse setor naquele período se restringia apenas a oferecer o complemento da alimentação para os alunos nas escolas.

A partir do desenvolvimento de um novo trabalho do Serviço Social Escolar, voltado ao atendimento das necessidades dos alunos, na época, composto por técnicos da Secretaria de Educação, dentre eles alguns egressos da Secretaria de Bem-Estar Social (Sebem), houve uma visão mais ampla do Serviço de Apoio ao Estudante:

[...] não era mais merenda, era assistência ao escolar, [...] problema de aprendizagem de aluno, principalmente de estupro, de violência sexual, [...] doença, morte [...] aluno morria demais [...] veio para superar a visão anterior [...] passou a fazer a assistência escolar de verdade, [...] veio para renovar [...] uma assistência social do estudante muito voltada para o aluno [...], então viu uma outra visão do Serviço Social. (Depoimento da técnica 1, da Semed, em 22/6/2004).

Com o desmembramento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, os Decretos n. 5192 e n. 5193, de 4/6/1985, aprovaram os regimentos da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal da Cultura e do Esporte, estabelecendo seus respectivos organogramas. A partir de então, a Secretaria Municipal de Educação passou a ser denominada Semed, e novos serviços e competências foram atribuídos aos seus diversos setores. Dentre eles, é de fundamental importância fazer referência à Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE), que anos depois culminou na implantação das atividades da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Mesmo com a reestruturação da Secretaria de Educação, as atividades de apoio ao estudante, agora sob a responsabilidade da CAE, permaneceram desvinculadas das atividades pedagógicas, não relacionando as necessidades apresentadas no desenvolvimento do aluno com a construção do conhecimento acadêmico (Anexo 2).

3.2 A educação especial na trajetória da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

Para retratar a educação especial na trajetória da Rede de Campo Grande, inicialmente, este estudo abordará, ainda que brevemente, aspectos da construção da educação especial em Campo Grande.

O atendimento às pessoas com deficiência, na cidade de Campo Grande, iniciou-se a partir de ações particulares com a implantação do Instituto Sul-Matogrossense para Cegos Florivaldo Vargas (Ismac), em 1958 (ANACHE, 1994), e, posteriormente, da Apae, em 1971 (BRASIL, 1975). No final da década de 1970, há a implantação de algumas classes especiais em escolas estaduais e a fundação da Sociedade Pestalozzi (1979).

Anache (1994) relata que, em 1981, com a divisão do Estado de Mato Grosso, foi aprovada a estrutura da Secretaria Estadual de Educação. Na época consolidou-se o funcionamento da Diretoria de Educação Especial, que criou os serviços de apoio educacional aos alunos com deficiências e superdotados e impulsionou a ampliação dos serviços da educação especial nas escolas estaduais. Durante a década de 1980 foram implantados o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audio-Comunicação (Ceada), o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (CRAMPS) e classes especiais em várias escolas estaduais no município, serviços públicos sob a administração do estado. Nesse período, segundo depoimentos, observa-se que:

Eram muito poucos os recursos humanos que atuavam na área e os recursos eram tão reduzidos, que esse trabalho com as escolas públicas era bastante diferenciado, inclusive em nível de Brasil. E, não havia uma leitura de que os municípios tivessem também de assumir essa obrigação, inicialmente, da educação especial, não havia essa leitura que perpassasse as administrações municipais que elas deveriam assumir a educação especial [...]. Por isso, [...] em nosso município, me lembro das escolas da prefeitura também indo até o CRAMPS pros trabalhos e diagnóstico. O CRAMPS tinha sede em Campo Grande. A idéia inicial é que houvesse outros CRAMPS no Estado. E ali [...] começou com o de Campo Grande. E o CRAMPS, tendo sede em Campo Grande, atuava atendendo às escolas de Campo Grande e não só as escolas, as pessoas da comunidade que tivessem dificuldade. E a lembrança que tenho é que as escolas de Campo Grande, então as do Estado e as da Prefeitura, as escolas públicas quando tinham alguma dificuldade, elas vinham ao CRAMPS, o CRAMPS é que atendia. [...] Por isso, em nosso município, eu me lembro que as escolas da prefeitura também iam até o CRAMPS para os trabalhos e diagnóstico. (Depoimento da técnica 2, da Secretaria de Estado de Educação, em 21/9/2004).

A história da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande é bastante recente. Historicamente, da mesma forma que os serviços de supervisão escolar e orientação educacional existentes, a educação especial iniciou-se como um apoio itinerante às várias unidades escolares, no final da década de 1970, no então Serviço de Apoio ao Estudante, posteriormente transformado em CAE, em 1985. Inicialmente, o trabalho desse setor era desenvolvido por profissionais de Psicologia e de Serviço Social, visando ao acompanhamento das dificuldades apresentadas pelos alunos nas escolas. Um dos trabalhos que marcou as atividades da CAE é o Projeto Bem-Me-Quer, projeto experimental de alfabetização, criado em 1985, para atender a um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, à evasão e à repetência na primeira série, com maior incidência em algumas escolas municipais, ao que podemos constatar:

[...] os professores eram totalmente despreparados para ensinar, não entendiam didática psicológica [...] era é [...] como ainda tem hoje, né?, ensinar no quadro e a criança [...] entrar na cabeça dela [...] a gente via que eles⁷⁸ tinham é [...] potencial, mas de novo não tinha a questão social que favorecesse [...] a educação não tinha nada que ver com eles [...] eles iam pra um lado, eles tinham uma necessidade e a educação ia pra outro [...]. (Depoimento da técnica 1, da Semed, em 22/6/2004)

De acordo com os relatos da entrevistada, observa-se a nítida presença da Lei n. 5.692/1971, na concepção de ensino dos profissionais da Reme, ao evidenciar que a implantação da educação especial se deu na busca de encontrar alternativas para a superação do “fracasso escolar” de muitas crianças, cujas queixas eram frequentes por parte de vários professores das séries iniciais. Como todo trabalho pioneiro, o Bem-Me-Quer enfrentou

⁷⁸ A entrevistada se refere aos alunos com dificuldade de aprendizagem.

desafios para a sua realização, a princípio encontrando nos pressupostos da educação especial o fundamento para sua elaboração.

Nesse sentido, a ex-técnica da Semed informou em seus depoimentos que solicitou à Secretária Municipal de Educação da época que pudesse fazer uma viagem de estudo a São Paulo, com o objetivo de conhecer como o assunto era tratado em um estado mais desenvolvido. Segundo os depoimentos, foi possível observar que naquele período a saúde do estudante em São Paulo já funcionava de forma descentralizada, ou seja, cada bairro daquele município tinha um núcleo da área da saúde para o atendimento aos alunos.

Diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, no início de 1985 foi solicitado pela então Secretária Municipal de Educação que se desenvolvesse uma experiência com a elaboração de um projeto de educação especial para as três escolas que apresentavam maior incidência de evasão escolar e repetência: Frederico Soares, José de Anchieta e José Rodrigues Benfica, com a abertura de três classes de recursos⁷⁹. Tal iniciativa necessitava de uma discussão com os setores da Supervisão Escolar e da Divisão de Ensino da Secretaria. Além disso, foram feitos contatos com a equipe de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, pois, de acordo com os relatos apresentados, o administrativo estadual era o representante da educação especial e o município não tinha autonomia financeira para esse tipo de trabalho. Mesmo assim, naquele momento, os serviços da educação especial oferecidos pela rede estadual não estavam bem estruturados. Para tanto, instituições privadas como a Apae, na medida do possível, vinham suprimindo a necessidade do atendimento, o que ilustra o depoimento a seguir:

[...] então quando tinha as crianças com dificuldades, eles⁸⁰ abriam salas para atender as crianças com essas dificuldades, principalmente a mental, porque naquele tempo só se preocupavam com isso, o deficiente mental; então tinha em 4 ou 3 escolas salas para os deficientes mentais que não eram da Apae propriamente dita, porque até então era só Apae, aí que eu não me lembro como que começou a chamar isso, não era CRAMPS, não sei se era Ceadem⁸¹ [...] Aí, elas⁸² foram e falaram assim pra mim: Não mexe com educação especial, porque educação...mas isso convenceu [...] explicou, pa, pa, pa, [...] as meninas eram ótimas sabe, já tinham andado também por São Paulo, por Rio tudo pesquisando [...] é porque a educação especial envolve altíssimo investimento, o município não tem condições disso. Se o município for trabalhar com isso, vai tá é [...] fazendo os dois [...] as duas unidades vão tá fazendo a mesma coisa. Então vocês [...] é [...] trabalham com sala de recurso e nós continuamos com a educação especial. Aí disso que deu origem depois em 85,

⁷⁹ No decorrer do trabalho optei por manter o termo “classe de recursos” para ser fiel à denominação utilizada na época para os serviços educacionais criados para alunos com dificuldade de aprendizagem.

⁸⁰ A Rede Estadual de Ensino.

⁸¹ A pessoa está se referindo a uma mudança que será tratada neste capítulo.

⁸² Técnicas da educação especial da Secretaria de Estado de Educação.

a essa lei⁸³ que você tem aí [...] classe de recursos, aí passou a se chamar CAE, porque o CAE já existia como Divisão de Apoio ao Estudante. (Depoimento da técnica 1, da Semed, em 22/6/2004).

Pode-se constatar na fala da entrevistada a identificação da educação especial com o fracasso escolar, reafirmando a presença dos princípios da Lei n. 5.692/1971. Ainda, fica evidente no seu depoimento o fato de o município não ter condições de assumir a educação especial, justificado pelo argumento da inexistência de recursos para a implantação dos serviços.

Mediante os esclarecimentos acima, a diferença entre os trabalhos desenvolvidos pelo apoio pedagógico era que nas classes de recursos ficavam as crianças que tinham sido diagnosticadas por serem trabalhadas com metodologia inadequada, porém que tinham potencial para aprendizagem. E, para as classes da educação especial do Estado ficavam as crianças que tinham “patologias orgânicas”.

Tal situação pode ser ilustrada também com o depoimento de uma técnica, que atuou na educação especial do Estado nos anos 1980:

Anteriormente, a educação especial era alguma coisa assim tão...diferente, tão tratada diferentemente que os municípios realmente, [...] eles não assumiam, não sabiam fazer, não assumiam mesmo. Então é [...] esse movimento é [...] do desconhecimento da educação especial, inclusive assim, uma [...] um limite aí até é [...] como as pessoas que faziam a educação especial também de trazer pra si essa competência e também de ter dificuldade de dividir, de repartir, ou isso a gente sabe fazer, porque essa questão do diagnóstico era tratada como muita [...] vamos dizer, não é seriedade [...] era um *status* muito diferenciado essa questão do diagnóstico, né? Então havia uma dificuldade de compartilhar, de partilhar esse ensinamento, então na hora do diagnóstico parece que as pessoas tinham uma dificuldade mesmo de descentralizar⁸⁴. E, por isso, eu sinto que havia pouco movimento da equipe do Estado pra formar equipes nos municípios, pela responsabilidade, pelo medo, pelo receio de que esse processo ao lhe sair das mãos não se fizesse direito [...] As prefeituras do país [...] elas não se assumiam. A escola comum era tão difícil de assumir uma [...] a educação especial que as prefeituras em geral tinham dificuldade [...] fala bom [...] esse filho não é meu. Aqui era como uma coisa assim: é [...] isso é do Estado. O Estado que tinha Diretoria de Educação Especial, isso é do Estado. (Depoimento da técnica 2, da Secretaria de Estado de Educação, em 21/9/2004).

Com o Decreto n. 5.192, de 4/6/1985, é aprovado o regime da Secretaria Municipal de Educação, estabelecendo no artigo 25 que ao Coordenador de Apoio ao Estudante compete:

⁸³ Aqui, a entrevistada faz referência ao Decreto n. 5192, de 4/6/1985, que aprova o regime da Secretaria Municipal de Educação.

⁸⁴ A entrevistada faz referência à questão da expansão dos serviços para os municípios.

[...] f) propor, em articulação com a Coordenadoria de Programas Educacionais e Departamento de Ensino, projetos visando à implantação de classes de recursos na Rede Municipal de Ensino; r) implantar, em articulação com a Divisão de Supervisão Pedagógica, classes de recursos, para atender principalmente os educandos classificados com dificuldade no acompanhamento do ensino regular [...]. (Diário Oficial n. 1590, de 13/6/1985).

No entanto, pode-se verificar que no documento não há especificação do tipo de dificuldade apresentada pelos alunos.

De acordo com depoimento prestado a seguir, essa situação concretizou-se com a abertura das três classes de recursos em 1985, após a publicação do decreto já mencionado, o qual indica relatos sobre o desenvolvimento escolar das crianças:

[...] a gente já tinha aplicado os testes a gente via que essas crianças com mais dois meses [...] um pouquinho mais de alfabetização, mais dois meses de alfabetização elas conseguiam alfabetizar, então eu sempre comparava com pipoca é só [...] é certinho, mais sessenta dias elas pipocam. Então, quer dizer, o tempo que a escola tá dando para elas é que é pouco. Então essas crianças e eu já tinha estudado demais, isso que eu adorava justamente isso, eu não gostava, eu nunca gostei da educação especial, não foi o meu forte, eu achava [...]. que eu já tinha passado pela Apae e toda essa história é, [...] então eu falava assim [...] que eram as crianças de aprendizagem lenta, que não eram crianças que tinham dificuldade de aprender, elas precisavam de uma didática diferente e um tempinho maior, mas não era um ano, dois anos para ficar repetindo essas crianças. Então a gente precisava de promover é [...] é [...] criar um sistema que promovesse essas crianças depois, sem elas terem compromisso com o tempo é [...] que elas falavam da grade curricular, né? [...]. Aí, tinha que ter a lei para criar as classes de recursos para normatizar o trabalho. Como que iam funcionar as classes se não tinha a lei? [...]. Tinha que estar justificando para o prefeito do porquê da criação dessas classes de recursos [...]. (Depoimento da técnica 1, da Semed, em 22/6/2004).

O fato de as classes de recursos terem sido originadas para atender às crianças com necessidade de um tempo maior para alfabetizar evidencia-se no discurso da entrevistada a presença da Lei n. 5692/1971, assim como que essas classes foram criadas para dar solução ao fracasso escolar, de conformidade com o que estabelecia a lei naquela época.

Informações da entrevistada também indicam que, em 1984, já havia alguns alunos com deficiência nas escolas⁸⁵ da Reme, porém quando detectados pelas escolas eram encaminhados pela Semed à rede estadual e, principalmente à Apae. Entretanto, na entrevista, a técnica declarou “não gostar da educação especial”. Por esta afirmação pôde-se constatar, naquele momento, que o órgão público municipal não assumiu o desenvolvimento de um

⁸⁵ A entrevistada não mencionou as escolas onde estavam os alunos com deficiência e nem as deficiências que esses apresentavam.

trabalho da educação especial, nem a premência da normatização para atendimento às necessidades dos alunos.

De acordo com informações levantadas, só após dois anos do trabalho desenvolvido e aprovado, o Projeto Bem-Me-Quer se tornaria classe de recursos, por ser experimental.

Foi autorizado a modificar a grade curricular dessas crianças, porque então, era por isso que teve que sair no Diário Oficial, porque era um Projeto experimental (Projeto Bem-Me-Quer de Realfabetização). Só depois de dois anos, provado o seu funcionamento, é que ele ia passar a ser sala de recursos, por isso é que eram classes, eram só eram três classe de recursos. Eram só as três classes: Frederico Soares, Benfica e Anchieta. (Depoimento da técnica 1, da Semed, em 22/6/2004).

Sob esse aspecto, no início de 1986, com o resultado positivo do trabalho desenvolvido pelas classes de recursos, foi autorizada pela nova Secretária de Educação a contratação de mais psicólogos para a Coordenadoria de Apoio ao Estudante, com a expansão de outras três classes de recursos nas Escolas Municipais Profa. Brígida Ferraz Foss, Prof. Manoel Inácio de Souza e Profa. Eulália Neto Lessa. Diferentemente do período anterior, a preocupação da secretária do período em questão era de melhorar a classe de recursos; “[...] não queria que os professores fossem sem treinamento e sem capacitação, porque senão já estava provado então que se tinha problema de aprovação é porque os professores eram incompetentes também”. (Depoimento da técnica 1, da Semed, em 22/6/2004).

Naquela época, além do 1º grau e de algumas salas de aula de pré-escola, a Reme mantinha também em funcionamento o ensino de 2º grau – Técnico em Contabilidade. Desse modo, o objetivo das denominadas classes de recursos que até então era de aprovar as crianças da 1ª série, igualmente capacitar os professores para melhor desempenho e qualidade do ensino com alunos na faixa etária de 7 a 10 anos, passou também a ser necessidade do 2º grau. Havia situações apresentadas pelos professores que demonstravam suas limitações para lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula, não somente em relação às questões de aprendizagem, como também no que se referia ao relacionamento professor-aluno e vice-versa.

[...] já queriam com o 2º grau, porque professor batia em aluno, aluno em professor [...] era capacitar professores com a psicologia do desenvolvimento. Aí essa experiência ultrapassou o 1º grau devido às dificuldades com o 2º grau, o mesmo trabalho deixou de ser projeto de classes de recursos e toda essa metodologia e experiência valeu para refazer o Plano de Ensino de Alfabetização da Divisão de Ensino da Secretaria. (Depoimento da técnica 1, da Semed, em 22/6/2004).

Com a ampliação do trabalho em 1986, foi montada uma Equipe Multidisciplinar na CAE com a contratação de mais psicólogos e assistentes sociais. Estes passaram a desenvolver trabalho em duplas, de acompanhamento às necessidades dos alunos nas escolas, tanto nas dificuldades da aprendizagem, quanto nas questões sociais. Entretanto, no final de 1987 e início de 1988, passados mais de dois anos de projeto experimental, as classes de recursos foram extintas, culminando naquele momento com a criação do Serviço da Equipe Multiprofissional.

A referida equipe era composta por assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, professora especializada em deficiência visual⁸⁶ e orientador educacional. Esse atendimento à Reme centrava-se nos alunos com “aprendizagem lenta”. Os que apresentavam suspeita de deficiência eram detectados pela equipe e encaminhados às instituições especializadas existentes no município (Apae, Pestalozzi, Colibri, com atendimento a autistas, Ismac, Ceada e CRAMPS e nas classes especiais e salas de recursos da rede estadual).

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, mediante o entendimento do poder executivo municipal de que os profissionais da saúde não poderiam permanecer na educação, a Semed enfrentou dificuldades para continuar desenvolvendo as atividades anteriormente realizadas pela CAE. Desse modo, os profissionais da saúde foram redistribuídos para outros órgãos do município, desativando os serviços de saúde na educação; mesmo assim, a saúde não assumiu efetivamente tal serviço. No entanto, permaneceram na Semed apenas os profissionais da equipe com formação pedagógica. Frente a isso, ocorreu o enfraquecimento do trabalho nas escolas e os alunos continuaram recebendo atendimento das escolas da rede estadual. Evidentemente, os alunos da Reme ao receberem apoio nas escolas da rede estadual, não constituíam garantia de maior repasse de recursos para o Estado, como se verifica a seguir:

[...] os recursos da educação especial vinham para atender os alunos da rede estadual e para os serviços da rede estadual de ensino, para as salas especiais, mas a ação dos profissionais [...]. A contagem do recurso era focada nos serviços da rede estadual de ensino, mas a ação dos profissionais extrapolava a rede estadual de ensino e as crianças eram atendidas. (Depoimento da técnica 3, da Secretaria de Estado de Educação, em 13/9/2004).

Com a nova Constituição Federal em vigor, houve a divisão de responsabilidades dos sistemas no que se refere à saúde e educação. Embora a Constituição (artigo 30, incisos VI e

⁸⁶ Naquele período a equipe só contava com uma professora com conhecimentos específicos em deficiência visual, devido à ausência de profissionais com formação na área, na Reme.

VII) estabeleça aos municípios manter em cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental, também prestar serviços de atendimento à saúde da população, esse movimento demorou a ser realizado. No entanto, em 1989, Mato Grosso do Sul foi um dos estados pioneiros na implantação da municipalização da saúde - SUS.

Com a descentralização da saúde, os profissionais da área (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas) que atuavam no CRAMPS, órgão de educação especial do Estado, também foram redistribuídos para outros setores da saúde. Nesse período, em decorrência das novas exigências legais, o município começou a assumir as questões da saúde ao implantar, com recursos do Ministério da Educação⁸⁷, o Centro de Reeducação do Menor (CRM-Centrinho). Este integrava a Secretaria Municipal de Higiene e Saúde Pública e foi implantado num Posto de Saúde que já funcionava no então Bairro do Cruzeiro e que atendia à comunidade em geral. Com recursos do Ministério da Educação, destinados à saúde do escolar, o município implementou o CRM com aquisição de materiais específicos, dentre eles um audiômetro e material para montagem de óculos, passando a atender somente as crianças na idade escolar de 7 a 14 anos.

Nesse sentido, uma vez descentralizado o serviço de saúde, o CRAMPS doou dois equipamentos de diagnóstico: o audiômetro foi para o Ceada e, como o Estado tinha conhecimento da existência da Equipe Multidisciplinar na Semed, a doação do eletroencefalógrafo foi para o “Centrinho de Saúde” do Município:

[...] foi feito então aí um entendimento, fez-se uma leitura de que os nossos alunos da rede estadual quando necessitassem, iriam também até o Centrinho [...] a estimulação precoce que essa época, não havia um assumir da estimulação precoce pela educação, foi pro Posto da Calógeras. O CRAMPS ficou mais com a tarefa puramente educativa, mais pedagógica e que se entendia que e os serviços complementares, os apoios da saúde, eles seriam feitos via parceria, via convênios [...]. Por isso, eu vejo que de 81 da criação da Diretoria e 88 do Centrinho, eu vejo que é [...] o município de Campo Grande, já vamos dizer, já mostrou uma sensibilização maior que os outros municípios, ao assumir pelo menos o embrião da educação especial [...] em termos de atendimento na saúde [...]. A criação do Centrinho pra mim, era uma resposta à política de descentralização da saúde, você

⁸⁷ Os recursos do MEC destinados à saúde municipal para a implantação dos serviços foram oriundos do Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE), criado em 25/10/1984, a partir da Resolução n. 24, da extinta Fundação de Assistência ao Escolar (FAE). De acordo com dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, entre 1984 e 1986, as ações dos programas foram realizadas de forma descentralizada, com transferências de recursos financeiros, por meio de convênios, para as secretarias estaduais de educação e saúde e com as prefeituras, para identificar e prevenir a deficiência visual nos alunos da 1ª série do ensino fundamental das escolas públicas, contribuindo para a redução dos elevados índices de repetência e evasão escolar. Disponível nos sites: <<http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/fnde.shtm#16>>. Acesso em: 26 abr. 2005; <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/saude_escolar/saude_esc.html>. Acesso em: 4 maio 2005.

concorda? Quer dizer que evidentemente que a saúde que anteriormente era feita no CRAMPS como apoio, hoje tinha o Centrinho para dar o apoio no município de Campo Grande, quer dizer, pra mim, nasceu como um embrião da descentralização dos serviços de saúde de apoio à educação especial, volto a dizer, porque MS foi um dos Estados pioneiros na implantação da municipalização da saúde. Acho que a descentralização da educação especial começou pelo serviço médico, porque também a educação especial estava impregnada do modelo médico, do modelo cliente e eu penso que foi assim, o município de Campo Grande foi o primeiro que se mostrou com condições de começar dar respostas. (Depoimento da Técnica 2, da Secretaria de Estado de Educação, em 21/9/2004).

Em 1989, na nova gestão municipal, a Equipe⁸⁸ de profissionais da CAE foi ampliada e denominada Equipe Multiprofissional; iniciou o trabalho de identificação dos alunos da Reme com o apoio das escolas e que, posteriormente, eram diagnosticados no Centrinho. Alguns eram tratados no próprio Centro recebendo atendimento fonoaudiológico, psicológico, oftalmológico (incluindo doação de óculos aos estudantes mais carentes) e pedagógico, destinado às crianças com dificuldade de aprendizagem. Nas especialidades não oferecidas pelo Centrinho, os alunos eram encaminhados para outros profissionais da cidade. No entanto, podemos constatar a contradição presente nos serviços prestados, visto que o atendimento pedagógico era oferecido num setor de atividade da saúde, sendo que nas escolas da Reme os apoios específicos ao alunado não existiam, principalmente aos portadores de deficiência.

Oliveira et al (2004)⁸⁹, apontam que, em 1989, na Rede Estadual de Ensino, em substituição ao CRAMPS, foi implantado o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (Cedesp), oferecendo a ampliação dos serviços da educação especial no Estado. É importante registrar que, em fins dos anos de 1980 e início de 1990, ocorreu, nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul, um movimento de fechamento das classes especiais e implantação de salas de recursos, atendimento que hoje predomina como serviço de Educação Especial na rede pública.

Em 1991, foi realizada outra mudança na estrutura dos serviços da educação especial na rede estadual. Em substituição ao Cedesp foram criadas as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs) em Campo Grande e municípios do interior do Estado. Nesse período na Reme, há um fortalecimento da Equipe Multiprofissional da Semed, fazendo parte do quadro quinze profissionais, o que podemos constatar com a matéria intitulada *Alunos deficientes têm atendimento da prefeitura*, publicada em jornal local:

⁸⁸ Assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, professora especializada em deficiência visual e orientador educacional.

⁸⁹ OLIVEIRA, F. M. G. S.; CORRÊA, N. M.; KASSAR, M. C. M. (2004, v. 1, p. 1-146).

A Coordenadoria de Apoio ao Estudante da Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo há dois anos um trabalho de integração de crianças portadoras de deficiência junto às escolas da Reme. A CAE montou uma equipe multiprofissional composta por 15 técnicos, entre psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, professores especializados e um fisioterapeuta. O atendimento abrange deficientes físicos, visuais, auditivos e mentais leve [...] Na maioria dos casos, o problema é detectado dentro da sala de aula. 'a dificuldade de aprendizagem leva a professora a perceber com mais nitidez a deficiência do aluno'. Os técnicos, entretanto, percebem resistência dos pais em aceitar a deficiência dos filhos, 'principalmente mental' (JORNAL CORREIO DO ESTADO, de 6/5/1992, p. 6).

De acordo com outras declarações constantes do informativo, todas as escolas da Reme aplicavam testes de acuidade visual em alunos da pré-escola à quarta série. A partir do resultado, era feito o encaminhamento ao oftalmologista do CRM e os alunos com deficiência visual participavam de atividades de reeducação para aprender a utilizar novamente visão. Mediante informações levantadas, inicialmente, esse trabalho era desenvolvido em uma sala da própria Semed por um técnico especializado na área da deficiência visual. Posteriormente, esse atendimento passou a ser realizado no CRM. É importante ressaltar que na época os alunos com deficiência visual, principalmente os cegos, eram todos matriculados na Escola Municipal Arlindo Lima, por ser esta próxima ao Ismac, o qual oferecia todo o apoio pedagógico necessário ao aluno.

Já para os alunos com suspeita de deficiência auditiva, eram efetuados testes de audiometria no CRM. Em sua maioria, o caso mais comum apresentado era o de troca de letras. Além de freqüentar o ensino comum, esses alunos recebiam acompanhamento complementar no Ceada, cabendo aos técnicos da Semed a orientação aos professores para facilitar a leitura labial da criança.

Por sua vez, o trabalho com os alunos deficientes físicos incluía a prática de esportes, quando foi firmado convênio com o Colégio Moderna Associação Campo-Grandense de Estudantes (MACE), para que os alunos freqüentassem o Centro Poliesportivo da referida Instituição, mediante o acompanhamento dos profissionais de educação física e fisioterapia da Equipe Multiprofissional da CAE.

No entanto, de acordo com a matéria publicada, o quantitativo de alunos com "deficiência" na Reme assim se constituía:

Há no momento 60 estudantes de 16 escolas, com deficiência mental leve sendo assistidos pela equipe da Semed [...]. No caso dos deficientes mentais, é feito um psicodiagnóstico em instituições que tratam da doença, como a Pestalozzi. Se houver necessidade, o menor freqüentará uma escola especializada, 'mas a maioria tem

condições de freqüentar o ensino regular'⁹⁰ [...] Atualmente, há 33 estudantes totalmente surdos encaminhados pela Semed ao Ceada [...] Dos 54 deficientes físicos que recebem acompanhamento, há 12 praticando natação e atletismo no Ginásio Belmar Fidalgo. (JORNAL CORREIO DO ESTADO, de 6/5/1992, p. 6).

No início da década de 1990, mesmo com a ampliação do número de profissionais na equipe e expressiva quantidade de alunos com deficiência na Reme, informado na matéria acima publicada pela Semed, são mantidos apenas os serviços de diagnóstico e orientação às escolas, não oferecendo serviços especializados que atendessem as necessidades do alunado, permanecendo a dependência dos serviços oferecidos pela rede estadual e instituições especializadas, devido ao fato de os outros serviços terem ido para o Centrinho da Saúde Municipal.

Em 1993, começo de nova administração municipal, há um movimento de mudança da Equipe Multiprofissional para o Departamento de Ensino. No entanto, como o grupo que estava à frente do trabalho de assessoria da Secretaria não era oriundo da Reme, houve muita resistência por parte dos profissionais em oferecer informações sobre o funcionamento dos serviços da Semed, dentre eles os da Equipe Multiprofissional – CAE, ao que podemos observar:

No organograma não existia [...] esse apoio⁹¹ aí que eu não sei onde que ele ficava aqui nessa estrutura, mas não ficava no Currículo [...] porque ninguém me dizia [...] Aí com muito custo né, eu fui chamando um, chamando outro tal [...] e descobri que ele tava num tal de apoio [...] porque só existia ele (o apoio) e mais nada aí [...] assim eu chamei o rapaz lá, o C.; aí nós conseguimos. Eu falei assim [...] o que você tem de penduricalho [...] o que que está pendurado em você? Então ele falou escoteiro, horta escolar, banda [...] e educação especial. Ah! Quando eu vi aquilo ali, eu falei A. consegui sugar um organograma desse povo [...]. (Depoimento da Técnica 4, da Secretaria de Estado de Educação em 9/9/2004, a qual assessorou a Semed em 1993).

Nesse período, a CAE era constituída dos serviços de apoio ao estudante (o que no depoimento é referido como educação especial) e serviços de acompanhamento das hortas escolares e bandas das escolas municipais. A nova equipe de assessoria da Semed tinha o entendimento de que o apoio ao estudante não poderia permanecer num setor totalmente desarticulado da área pedagógica da Secretaria. A partir de então, o serviço foi para o Departamento de Ensino e passou a ser denominado de *Núcleo de Educação Especial*, com subdivisões da equipe profissional por área de deficiência: Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Mental (DM), Deficiência Visual (DV), Deficiência Física (DF), porém, ainda

⁹⁰ Informação fornecida pela Prof^a. Edna Paulucci de Carvalho, coordenadora da CAE (1992).

sem oferecimento de serviços de apoio na Rede Municipal de Ensino. Foi solicitado pela Secretária de Educação da época que se fizesse uma proposta para a educação especial, pois ela vinha da rede estadual e havia encontrado uma equipe muito diferente do Estado. Anteriormente, o setor atendia a todas as dificuldades que vinham das escolas, “[...] era tipo um socorro, né? tinham dificuldades de [...] aprendizagem, dificuldade com comportamento, tudo que a criança apresentava que a escola não encontrava alguma solução a [...] procura ali com eles [...]”. (Depoimento da Técnica 5, da Semed, em 21/9/2004).

Partiu-se do pressuposto de que a equipe só deveria atender à educação especial, pois anteriormente sua atuação estendia-se também às escolas nas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem de maneira geral; isto ocasionou resistência, com a saída de alguns profissionais do setor, pois não queriam que o tipo de trabalho fosse modificado. Assim, iniciou-se o estudo de uma proposta de trabalho para a educação especial no município, a qual não se concretizou devido à permanência da Secretária somente até meados de 1993.

Já em 1994, ocorre alteração do nome do setor para *Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais*, em adaptação à nomenclatura adotada pela Política Nacional, publicada em 1994. Nessa época, inicia-se o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com suspeita de deficiência, na própria escola, pela equipe itinerante do serviço da Semed. No entanto, vale destacar que quando havia a detecção da necessidade de atendimento mais específico, o aluno continuava a ser encaminhado às escolas estaduais e instituições especializadas. Nesse mesmo ano, foi elaborado pelos profissionais da educação especial um projeto para a construção de um centro municipal de atendimento ao portador de necessidades especiais aos alunos da Reme, porém não se efetivou.

Com o desenvolvimento de uma política de expansão da educação especial nos municípios brasileiros pelo MEC⁹¹, o município de Campo Grande iniciou seu atendimento com abertura de salas de recursos nos anos de 1995, 1996, 1997. Em 1995, foram implantadas duas salas de recursos para alunos com deficiência auditiva nas Escolas Municipais Eulália Neto Lessa e Frederico Soares. Em 1996 e 1997, salas de recursos para alunos com deficiência mental nas Escolas Municipais Luís Antônio Sá de Carvalho, Aldo de Queiroz, Prof^a. Gonçalves Faustina de Oliveira e no Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente – Rafaela Abrão (CAIC), respectivamente, ao que se pode verificar:

⁹¹ A entrevistada refere-se à Coordenadoria de Apoio ao Estudante já mencionada anteriormente neste estudo.

⁹² Ver BRASIL. Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros. Brasília: MEC, 1994, livro 4.

[...] posteriormente, eu já perdi o movimento do município, da Semed já vejo o município muito mais tarde, já na década de 90 com esse movimento de assumir, sabe? A educação especial é enquanto [...] é vamos dizer, obrigação do município, enquanto educação, sabe? Vejo na década de 90 esse movimento de fortalecimento [...]. (Depoimento da Técnica 2, da Secretaria de Estado de Educação, em 21/9/2004).

De acordo com relatos de profissionais que atuaram no referido período nas salas de recursos, tanto para deficiência auditiva como mental, eram atendidos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem. Não foram localizados documentos, referentes a esse período, que indicassem uma política municipal de apoio educacional específico aos portadores de necessidades especiais. É importante ressaltar que nesse período o município passou a receber recursos do Ministério da Educação para a aquisição de equipamentos e construção de salas de aula para o oferecimento dos serviços da educação especial, mediante a elaboração de projetos para esse fim.

No capítulo anterior deste estudo, ao se discutir a política da educação no Brasil dos anos 1990, no contexto da reforma do Estado, constatamos que a redefinição do papel do Estado trouxe impactos e conseqüências na política educacional brasileira, dentre elas as reformas educacionais que foram implantadas no país na perspectiva das políticas neoliberais, inclusive para a educação especial, principalmente a partir de 1995, ao que podemos constatar em Prieto (2002, p. 45):

[...] a municipalização do ensino fundamental, principalmente após 1995, é o eixo central da política educacional brasileira [...] a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) defende que o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais deve ser assumido pelas prefeituras [...].

Segundo a autora, os dados oficiais divulgados pelo MEC, que retratam a expansão das matrículas na educação especial pela rede de ensino entre 1988 e 1998, mostram que o maior aumento percentual de atendimentos educacionais de alunos com necessidades especiais deu-se na esfera municipal (Tabela 3).

TABELA 3 - Matrícula na educação especial por rede de ensino – Brasil 1996/1998

Rede de Ensino	1988		1996		1998		Crescimento 88/98
	Matrículas	%	Matrículas	%	Matrículas	%	
Municipal	11.388	6,8	29.591	14,7	62.692	18,7	452,9%
Estadual	82.770	49,8	90.688	45,1	115.424	34,2	39,5%
Federal	2.605	1,6	938	0,5	898	0,3	-65,5%
Particular	69.527	41,8	79.925	39,7	158.042	46,9	127,3%
Total	166.290	100,0	201.142	100,0	337.326	100,0	102,8%

Fonte: PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas para todos. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 46. Fonte original: MEC/INEP/SEEC.

Nesse sentido, Prieto (2002, p. 46) aponta que os dados da Tabela 3 indicam que houve retração do atendimento na esfera federal, com diminuição no número de matrículas da ordem de 65,5%. Já na esfera estadual, ainda que em números absolutos a matrícula tenha aumentado de 82.770, em 1988, para 115.424, em 1998, sua expressão e responsabilidade em relação às outras esferas de governo tem diminuído de 49,8%, em 1988, para 34,2%, em 1998. Assim, a esfera municipal vem ampliando progressivamente o número de matrículas nesse período, revelando crescimento de 452,9% e, na rede particular, esse aumento ocorreu em proporções menores, cerca de 127,3%.

No entanto, a autora (apud PALHARES e MARINS, 2002, p. 46) observa que “os dados quantitativos, quando isolados de outros indicadores de qualidade, oferecem poucos subsídios para o aprofundamento do debate sobre a oferta de condições adequadas de ensino”, ao assinalar que

[...] o importante é saber se essas condições podem garantir, aos alunos com necessidades educacionais especiais, acesso a bens e serviços sociais oferecidos a todos, bem como ao conhecimento construído pela humanidade, tarefa delegada quase exclusivamente às instituições escolares, no que diz respeito ao ensino sistematizado, intencional e programado [...].

Em 1996, deparamo-nos com outro documento que reforça a autonomia municipal expressa na Carta Constitucional – a LDB n. 9.394/96. Para os efeitos desta lei, no artigo 58, entende-se por educação especial, “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, assim como explicita que “[...] 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” (artigo 60). De acordo com a pesquisa intitulada *Construção da educação*

*inclusiva: a situação de Campo Grande*⁹³, a expansão dos serviços da educação especial começa a acontecer nos municípios brasileiros, inclusive nas escolas municipais de Campo Grande.

Em 1997, é estabelecida uma nova estrutura política no Estado. Com isso, foram destituídas as UIAPs e implantado o Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp) para atender à demanda da educação especial na Rede Estadual de Ensino. No Mato Grosso do Sul⁹⁴, diferentemente da caminhada história da educação especial construída em alguns municípios do país, como São Paulo⁹⁵, pode-se verificar as constantes alterações estruturais nos serviços oferecidos pela educação especial e a ausência de uma maior interlocução desta com a educação básica.

Mittler (2003), ao discutir sobre *a Educação inclusiva*, indica a necessidade de uma visão abrangente e reflexiva a respeito da importância, urgência e desafios atuais para a implementação de políticas educacionais inclusivas em consonância com os contextos sociais, as quais possam efetivamente contribuir para o fim da pobreza e da exclusão social, por meio de uma educação com qualidade para todos. Ao abordar a questão (2003, p. 122), o autor demonstra sua preocupação com os efeitos da exclusão na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, dentre elas as com necessidades educacionais especiais. Ainda, assinala sua crítica acerca do funcionamento e da estrutura de sistemas educacionais, tendo como referência as diretrizes emanadas pelas Diretrizes da Declaração de Salamanca (1994). Assim, evidencia que a Conferência de Salamanca “[...] marcou um ponto decisivo quando fez com que os governos relembassem que deveriam incluir as crianças com dificuldades e com deficiência em seus planos educacionais a fim de ampliar o número de crianças que têm acesso à aprendizagem escolar” (MITTLER, id., p. 230).

Torres (2001), ao avaliar a eficácia da proposta de Educação para Todos (Jomtien, 1990, p. 13), afirma que a “[...] visão ampliada da educação básica acordada em Jomtien – eixo da proposta, seu aspecto de maior novidade e mais potencialmente transformador – não se entranhou nas formulações nem nas ações das políticas e reformas educativas

⁹³ Ver Oliveira et al (2004).

⁹⁴ Bigarella (2004, p. 123), ao investigar a materialização da política de descentralização, via municipalização do ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul (1993-2002), apresenta que em nosso estado a municipalização desenhou-se mais como um programa municipalizador do que propriamente um processo de municipalização e que o mesmo sucedeu-se sem a participação da sociedade civil, não acontecendo um regime de colaboração entre estado e municípios, para a melhoria das condições de ensino, caracterizando o descompromisso do estado com o ensino fundamental.

⁹⁵ Ver Prieto, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. 261p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2000.

impulsionadas na década de 90”. Segundo a autora (id., ib.), a “visão ampliada⁹⁶” foi aplicada de maneira seletiva por grande parte da sua atenção ter-se voltado a incrementar o ingresso na escola primária e a reduzir as disparidades de gênero (masculino e feminino) e uma atenção menor foi prestada à satisfação das necessidades de aprendizagem⁹⁷ dos adultos e dos jovens que estão à margem do sistema, *como é o caso daqueles que requerem o apoio da educação especial* (grifo nosso).

Mediante as considerações da autora, assinalamos que o panorama da política educacional no município de Campo Grande até 1997 vinha ao encontro das afirmações apresentadas. Nesse período, ainda devido à ausência de uma política de educação especial no âmbito do município, os serviços de educação especial do Estado é que ofereciam apoio aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande em salas de recursos e classes especiais.

No final de 1997, é realizada nova reestruturação do organograma da Secretaria Municipal de Educação do Município. Na nova estrutura ficou reconhecido o funcionamento do Serviço de Educação Especial e, a partir de então, estabeleceu-se uma política de apoio pedagógico específico ao aluno que tem como referência a Política Nacional de Educação Especial/1994 (BRASIL.MEC/SEESP).

Nos anos de 1996 e 1997, com a mudança de administração municipal, apesar de terem sido publicados dois organogramas da Semed, Decreto n. 7330, de 6 de novembro de 1996, e Decreto n. 7531, de 1º de outubro de 1997, a estrutura das atividades do Departamento de Educação não se modificou, somente houve mudança na área administrativa da Secretaria.

Nesse período, a educação especial fazia parte dos serviços da Divisão de Desenvolvimento Curricular. A partir de setembro de 1997, a educação especial passou a pertencer à Divisão de Apoio Pedagógico⁹⁸, no Departamento de Educação. Com o novo

⁹⁶ “Apesar de sua difusão, a Educação para Todos é amiúde interpretada, equivocadamente, como ‘escolaridade para todos’ e considerada equivalente à Educação Primária Universal (EPU), uma meta amplamente proclamada pela comunidade internacional”. (TORRES, 2001, p. 13).

⁹⁷ “‘Educação para Todos’ equivale a ‘Educação Básica para Todos’, entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (Neba) de crianças, jovens e adultos [...] definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que [...] tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas [...]”. (TORRES, id., p. 20).

⁹⁸ Em setembro de 1997 ao assumir a chefia da Divisão de Apoio Pedagógico na Semed, em decorrência da minha atuação na área da educação especial, foi designado pela Secretária de Educação que o Serviço de Educação Especial passaria a pertencer à Divisão de Apoio Pedagógico. De 1997 ao início de 1999 exerci a função de dirigente do Serviço de Educação Especial paralelamente à função de chefia da Divisão de Apoio Pedagógico. Com o objetivo de poder direcionar melhor a atenção à expansão da educação especial na Reme, no começo de 1999, deixei o cargo de chefia da Divisão de Apoio Pedagógico, assumindo somente as atividades da educação especial.

organograma, como outros serviços do Departamento de Educação, a Educação Especial também não constava na disposição do organograma vigente na época (Anexos 3 e 4).

Com a materialização dos serviços de apoio pedagógico da educação especial em algumas escolas da Reme (Quadro 2), em 1998, dá-se o início a uma política municipal de educação especial, quando ocorreu a transferência das salas de recursos para alunos com deficiência auditiva, já em funcionamento na Escola Municipal Eulália Neto Lessa para a Escola Municipal Plínio Mendes dos Santos, onde havia real demanda de apoio pedagógico específico. Nesse período⁹⁹, mediante a elaboração de projeto para a Secretaria de Educação Especial/MEC, ocorreu o repasse de verbas federais para a aquisição de transporte do escolar para alunos com atendimento na educação especial (Quadro 1).

Durante os anos de 1999 e 2000, os serviços de apoio da educação especial diversificaram-se e expandiram-se para outras escolas da Reme, com vários apoios oferecidos pelo sistema municipal. Além das salas de recursos já existentes naquele período, passaram a funcionar os seguintes serviços: ensino itinerante, intérprete de língua brasileira de sinais, Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados e transporte do escolar. Faz-se necessário enfatizar que o início do apoio do intérprete de língua de sinais nas escolas da Reme, em 1999, deu-se pelo fato de os alunos concluintes da 4ª. série do ensino fundamental no Ceada, terem interesse em estudar nas escolas municipais, nas classes de aceleração de 5ª. a 8ª. série.

Desse modo, após acordo estabelecido em reunião realizada em 1999¹⁰⁰, o Ceada disponibilizou alguns professores do seu quadro de funcionários para atuar na Reme como intérpretes, com o compromisso de que no ano seguinte a Prefeitura Municipal viesse a ter em seu quadro de pessoal profissionais habilitados para o oferecimento do apoio pedagógico específico, ficando o próprio Ceada incumbido de capacitá-los, o que podemos constatar com o depoimento a seguir:

Na Secretaria de Educação do Município não tinha esse trabalho. Então a sugestão foi [...] como diretora, também surda e também tinha o trabalho e acompanhamento de intérpretes nas reuniões, enfim [...] eu pensei que através do Ceada seria melhor se nós contratarmos ou convocarmos uma intérprete e colocamos [...] disponibilizamos do trabalho dessa interpretação para os alunos [...] no início seriam seis alunos e que é [...] juntamente com a Escola Municipal Arlindo Lima, junto com a direção nós chegamos [...] com a equipe da Educação Especial do Município nós chegamos a verificar que também [...] as possibilidades quais eram as possibilidades no momento [...] nós firmamos um acordo que durante doze meses o Ceada ficaria responsável para convocar o intérprete para o ano de 1999. Sendo que começa ... foi o início de todo o trabalho [...] terminando o acordo a Secretaria Municipal de

⁹⁹ A coordenação da educação especial no município estava sob a minha responsabilidade.

¹⁰⁰ Reunião realizada em 8/1/1999, na Semed, com a presença da diretora do Ceada Profª. Shirley Vilhalva.

Educação passaria contratar o seu intérprete. (Depoimento da Profª. Shirley Vilhalva, em 1º/6/2005).

No entanto, durante o ano de 1999, devido à necessidade de mais um intérprete, a Semed fez a contratação de uma profissional para atuar em sala de aula, no turno vespertino, na própria Escola Municipal Arlindo Lima.

[...] no ano de 1999 já tinha iniciado o ano letivo e [...] nós tínhamos uma aluna surda que estava estudando no Arlindo Lima no período noturno. E que devido à idade, pouca idade, ela não poderia continuar nesse período e foi transferida para o período vespertino. Sendo uma única aluna surda à tarde numa 5ª. série. E [...] devido até a.. a luta, né? [...] vamos assim pelos pais pra que ela tivesse amparado o direito de ter intérprete ..esse pai procurou a Secretaria de Educação do Município e aí a Secretaria do Município começou a procurar uma pessoa pra poder interpretar para essa aluna. E foi nessa época que nós recebemos um telefonema é [...] nos convidando pra atuar como intérprete numa 5ª. série e a gente aceitou [...] fomos assim na verdade, a primeira intérprete contratada pela Prefeitura. Então, antes quem contratava era o estado e [...] pra trabalhar nas escolas do município e [...] nesse ano nós fomos contratadas e aí na verdade as próximas intérpretes foram sendo contratadas pelas escolas do município. (Depoimento da Profª. Maria Raquel Del Valle, em 1º/6/2005).

Em 2000, a implantação do Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados nas dependências da Escola Municipal José Rodrigues Benfica foi resultado de uma experiência conjunta com a SEESP/MEC, em parceria com a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV). No programa do MEC constava a implantação de um Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) em cada unidade federada. Em 1999 houve a implantação do CAP como um dos serviços da educação especial da rede estadual, com funcionamento em Campo Grande. Assim, de acordo com a SEES, não teria possibilidade da implantação de outro serviço com a mesma estrutura. Nesse sentido, foi proposto pela presidência¹⁰¹ da ABEDEV à SEESP, que no município de Campo Grande se instalasse, em caráter experimental, apenas um dos serviços do CAP para atender à demanda de adaptação de material pedagógico para os alunos deficientes visuais da Reme. Portanto, com a efetivação de uma política para os alunos com deficiência visual o serviço, que a princípio se configurou como de caráter experimental, posteriormente, tornou-se pioneiro em nível nacional, servindo de referência para que a SEESP/MEC implantasse vários Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB) em outros municípios¹⁰² brasileiros,

¹⁰¹ Na época, sob a responsabilidade do Sr. Amilton Garai da Silva, grande colaborador na implantação e implementação das políticas públicas da educação especial do município de Campo Grande.

¹⁰² Atualmente, este serviço está implantado em mais doze municípios brasileiros: Bento Gonçalves (RS), Senhor do Bonfim (BA), Orleans (SC), Mossoró (RN), Petrolina (PE), Canoas (RS), Chapecó (SC), Feira de Santana

passando a se constituir, a partir de então, como uma das ações da atual política nacional da educação especial no país.

Ainda em 2000, a efetivação dos serviços da educação especial do município passou a ser amparada por legislação municipal, com a elaboração da Resolução SEMED n. 31, de 3/5/2000¹⁰³, que dispõe sobre as Normas e Funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Este documento nas suas disposições atende aos princípios estabelecidos para a educação especial dos seguintes documentos nacionais: Política Educacional de Educação Especial (1994), LDB n. 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1999) e da Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul n. 4.827/1997.

Nesse período, no Estado, o CIEEsp, criado em 1997, é também destituído com a descentralização dos serviços que passam a ser realizados nas escolas estaduais. Com a ampliação dos serviços na Reme (Quadro 2), os alunos passaram a ser atendidos pelas escolas municipais. Entretanto, partir de então, nas regiões da cidade onde não havia salas de recursos da educação especial, os alunos do município começam a receber atendimento em salas de recursos das escolas estaduais das proximidades e vice-versa, caracterizando um trabalho de parceria entre as redes de ensino.

É oportuno enfatizar que com a política nacional de municipalização da educação especial, a partir de 1999, houve um significativo repasse de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) para a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, que foram utilizados na capacitação de docentes, compra de equipamentos, de material didático e pedagógico, de material de consumo e do transporte do escolar para viabilizar o funcionamento das salas de recursos, o que pode ser verificado no quadro a seguir:

(BA), Araçatuba (SP), Dourados (MS), Cascavel (PR) e Itaperuna (RJ). BRASIL. MEC/SEESP - dados fornecidos pela técnica Prof^a. Maria Glória Batista da Mota, via e-mail, em 25/1/2005.

¹⁰³ É importante destacar que os estudos que desenvolvi no Curso de Especialização em Educação Especial (2000), contribuíram efetivamente para as discussões ao ser elaborada a referida resolução, caracterizando-se como o primeiro documento da Semed a estabelecer as normas para a educação especial do município de Campo Grande.

QUADRO 1 - Demonstrativo dos recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para o desenvolvimento de ações na Educação Especial (1998-2004)

Ano	Ações	Valores liberados
1998	Capacitação de professores	7.484,40*
2000	Material didático/pedagógico	25.218,21
	Capacitação de professores	7.484,40*
	Equipamento para escolas	10.320,20
	Transporte do escolar	23.000,00
2002	Capacitação de professores	10.751,40*
	Material didático	7.998,81
	Material pedagógico	16.741,99
2003	Capacitação de professores	11.404,66*
	Equipamento para escolas	11.835,45
2003	Material de consumo para o Núcleo de Produção Braille	1.668,15
	Material didático	24.745,05
2004	Ação capacitação: Programa educação inclusiva: direito à diversidade, para atender Campo Grande e mais 16 municípios de Mato Grosso do Sul	24.000,00*
	Capacitação de professores	15.265,80*
	Equipamento para escolas	46.401,30
	Valor total	244.319,82

* Os recursos liberados para capacitação de professores envolvem custos com *pró-labore*, hospedagem, alimentação e transporte dos ministrantes. Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS) – Grupo Orçamentário e Financeiro.

No quadro acima apresentado, pode-se verificar que no processo de municipalização da educação, o repasse de recursos da União para o município de Campo Grande se materializa como uma estratégia de ação do Estado nas políticas públicas da educação especial.

Torna-se imprescindível registrar que, mesmo com a significativa expansão dos serviços da educação especial no município de Campo Grande no período de 1998 a 2001 (Quadro 2), quando da elaboração do organograma de 2001, não foi oficializada na Semed a existência da educação especial como um dos serviços do Departamento de Desenvolvimento da Educação (Anexo 5).

Em 2002, sob as diretrizes estabelecidas na Resolução 02/2001 – CNE/CEB, ocorre a publicação de quatro documentos: o primeiro, Decreto n. 8510, de 9/8/2002, dispõe sobre a estrutura básica da Semed. Diferentemente do decreto publicado no ano anterior, esse documento registra a Divisão de Políticas e Programas para Educação Especial, que passa a constar do organograma da Secretaria (Anexo 6), atendendo assim ao artigo 3º, parágrafo único, da referida Resolução (2001, p. 69): “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais, financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”.

Atendendo ao artigo 7º da Resolução 02/2001, é normatizada a Deliberação n. 77, de

5/12/2002, do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades do sistema municipal de ensino: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (2001, p. 71).

Em 2003, em consonância com o mesmo artigo da resolução citada, publica-se a Resolução Semed n. 56, de 4/4/2003, que dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas da Rede Municipal de Ensino. No mesmo ano, o Decreto n. 4.067, de 15/8/2003, oficializa o Centro Municipal de Educação Especial e denomina-o Centro Municipal de Educação Especial Amilton Garai da Silva (Quadro 2). Esses documentos organizam os serviços de Educação Especial na Reme de Campo Grande (Anexos 6 e 7).

O documento atual que determina a caracterização dos alunos na rede municipal segue o estabelecido pelo artigo 5º da Resolução 02/01 – CEB/CNE, sem acréscimos ou modificações de qualquer ordem. Como modalidades de serviço educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais na Reme, está prevista (Resolução SEMED n. 56/2003) a implantação gradativa de: ensino itinerante, salas de recursos; salas de enriquecimento curricular; intérprete de língua de sinais; Núcleo de Produção Braille e tipos ampliados; atendimento domiciliar; atendimento hospitalar e educação profissional

Para avaliação e encaminhamentos, há critérios definidos, em legislação municipal. A Resolução SEMED n. 56/2003 define que, quando necessário, deverá ocorrer o encaminhamento para uma avaliação de natureza pedagógica, considerando as observações do professor. Esse documento ressalta, também, que o aluno com necessidade de apoio educacional específico deve ser submetido a um processo de avaliação psicopedagógica e/ou fonoaudiológica, pela equipe de Educação Especial da Semed (Cap. 5, Artigo 16). Ainda, se preciso for, é feito o encaminhamento para outras avaliações complementares.

Apesar de sugerir mudanças da escola para atendimento adequado ao aluno, não há regulamentação para tal. A Resolução Municipal apenas recomenda adaptações curriculares, como se pode observar: “As adaptações têm o currículo regular como referência básica, adotando formas progressivas de adequá-lo, norteando a organização do trabalho, consoante às necessidades do aluno (adaptação processual)” (Artigo 11, da Resolução n. 56/03).

O movimento do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está registrado no quadro¹⁰⁴ a seguir:

QUADRO 2 - Evolução dos atendimentos ao aluno com necessidades educacionais especiais da REME 1995-2004

QUADRO 2.1 – Serviços oferecidos nas escolas da Reme

SERVIÇOS OFERECIDOS	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Avaliação psicopedagógica	-	-	-	145	225	342	460	514	613	1132
Sala de recursos - deficiência mental	-	03*	01*	-	04	09	10	16	22	25
Sala de Recursos - deficiência auditiva	02*	02*	03*	03	03	06	08	08	10	10
Projeto: Alternativas de apoio educacional para alunos com indicadores de altas habilidades	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
Sala de recursos - deficiência visual	-	-	-	-	01	02	01	01	01	01
Intérprete de língua de sinais	-	-	-	-	04	11	07	19	20	19
Professor itinerante	-	-	-	-	-	02	-	08	07	07
Classe especial	-	-	-	-	-	-	-	01	03	02

Fonte: CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, MS, 2004.

* Nos anos 1995, 1996 e 1997 – as salas de recursos implantadas ofereciam apoio educacional aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e não àqueles caracterizados pela Política Nacional de Educação Especial (1994) vigente na época, devido à ausência de uma política municipal de atendimento a esse aluno.

QUADRO 2.2 – Serviços oferecidos no Centro Municipal de Educação Especial

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ** SERVIÇOS OFERECIDOS	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1 - Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados *										
- Livros adaptados em Braille	-	-	-	-	-	05	07	01	05	06
- Livros adaptados: ampliação	-	-	-	-	-	16	23	15	08	19
- Produção de cadernos com pautas ampliadas	-	-	-	-	-	-	16	24	-	20
- Adaptação de atividades em braille (provas, exercícios)	-	-	-	-	-	-	22	06	15	10
- Adaptação de apostilas em braille	-	-	-	-	-	-	10	-	15	-
-Transcrição de material em braille para tinta	-	-	-	-	-	-	04	-	-	25
-Transcrição de material à tinta para o braille	-	-	-	-	-	-	-	-	15	02
-Alfabetização em braille (alunos atendidos)	-	-	-	-	-	-	-	-	01	03
2 - Brinquedoteca Educacional (atendimentos)	-	-	-	-	-	-	-	-	198	202
3 - Psicopedagogia (atendimentos)	-	-	-	-	-	-	-	-	116	236

¹⁰⁴ Os dados apresentados neste quadro constam da pesquisa realizada por OLIVEIRA (et al, 2004), referendada anteriormente neste trabalho.

QUADRO 2.4 – Total dos serviços oferecidos

TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Salas de recursos/classe especial/Centro Municipal de Educação Especial/ Sociedade Educacional Juliano Varela (parceria)***	-	-	-	145	225	342	372	967	1610	1112
Total de profissionais capacitados (educação especial e ensino comum)	sem registro	sem registro	sem registro	40	558	249	639	923	435	1167
Total de profissionais em serviço										
- No órgão central/Semed (Equipe de Educação Especial)	sem registro	sem registro	12	13	13	13	16	17	27	27
- Nas unidades escolares (apoios específicos)	02	05	04	03	14	35	26	53	63	65

Fonte: CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, MS, 2004.

* UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (atendimento por estagiários)

** UCDB – Universidade Católica Dom Bosco (atendimento por estagiários)

*** Sociedade Educacional Juliano Varela (escola especial para atendimento de alunos com Síndrome de Down, que oferece apoio psicopedagógico complementar).

Os alunos com necessidades educacionais especiais (deficiências), atendidos nos serviços de Educação Especial da Reme, apresentados no quadro 2, quando necessário, recebem atenção complementar mediante convênios firmados pela Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Alguns serviços como Fisioterapia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Fonoaudiologia são oferecidos na rede pública de saúde¹⁰⁵. No entanto, a Secretaria Municipal de Saúde oferece esses serviços à população em geral, mas não disponibiliza vagas para atender crianças com deficiências, devido ao maior tempo dispendido para o atendimento e a demora da "melhora" dos alunos, justificando-se assim a necessidade da busca das parcerias com outras instituições.

Vale ressaltar que as instituições apresentadas neste estudo como parceiras para o atendimento dos alunos assim se caracterizam: Sociedade Educacional Juliano Varela, instituição não-governamental, de caráter privado, sem fins lucrativos; a Uniderp e a UCDB, instituições de ensino superior, também privadas, e que no cômputo geral dos dados, contemplam um grande número de usuários no sistema municipal.

¹⁰⁵ Centro de Atendimento ao Escolar Antônio José Paniago e Centro de Especialidades Médicas, ambos pertencentes à Secretaria Municipal de Saúde.

Ao analisar os dados apresentados no quadro 2.4 – “Total de alunos atendidos”; pode-se constatar no primeiro item – salas de recursos, classe especial, Centro Municipal de Educação Especial e a parceria com a Sociedade Juliano Varela, que o fato de o total dos serviços não constar separadamente, impossibilita discernir entre atendimento efetivamente público e o realizado pela instituição parceira. No entanto, já no quadro 2.3 – “Parcerias e outros serviços oferecidos”, fica claro que o número de alunos atendidos pelo município é mínimo em relação às parcerias, tanto em relação à saúde quanto à educação; isto significa que o município não tem assumido efetivamente a oferta dos serviços para essa população, caracterizando assim a ausência do Estado, mesmo com uma política estabelecida de contratação de profissionais para vários apoios específicos da educação especial nas unidades escolares da Reme e no Centro Municipal de Educação Especial.

Em 2003, num total de 72.065 alunos matriculados na educação básica na Reme, considerando-se todos os serviços de educação especial, tem-se registrado 1.610¹⁰⁶ matrículas sob a **supervisão** da Reme, o que não significa ser uma responsabilidade direta do sistema municipal. Na Rede o seu atendimento ocorre, em sua maioria, em salas de recursos, totalizando-se, em 2004, 36 salas nas seguintes modalidades: 25 para deficiência mental, 10 para deficiência auditiva, 1 para deficiência visual. Além das salas de recursos 9 escolas oferecem o intérprete de língua brasileira de sinais; 7, mantêm em funcionamento o apoio do professor do ensino itinerante e 2, têm o atendimento em classes especiais, perfazendo assim a oferta dos serviços em 30 escolas no universo de 85 unidades escolares que compõem a REME (Quadro 3). É necessário esclarecer que esses dados, apesar de fornecidos em documentos da Prefeitura Municipal de Campo Grande, não possibilitam um panorama exato do atendimento, visto que não explicitam a quantidade de alunos beneficiados com os serviços em sua totalidade.

¹⁰⁶ Os dados sobre o número de alunos que receberam o apoio dos serviços da educação especial em 2004 não foram disponibilizados, somente o número geral de alunos matriculados na Reme (Ver Tabela 1).

QUADRO 3 - Escolas da Reme que oferecem serviços de educação especial (2004).

Escolas Municipais	Serviços oferecidos (*)					
	S.R. D.A	S.R. D.M.	S.R. D.V.	E.I.	I. de Libras	C.E. DM
Abel Freire de Aragão				x		
Aldo de Queiroz	x	x				
Antônio José Paniago				x		
Arlindo Lima	x				x	
Bernardo Franco Baís	x				x	
CAIC	x	x	x			
Carlos Garcia de Queiroz		x			x	
Carlos Vilhalva Cristaldo				x	x	
Consulesa Margarida Maksoud Trad	x	x				
Elízio Ramirez Vieira		x				
Fauze Scaff Gattass Filho		x				
Frederico Soares	x				x	
Heitor Castoldi		x				
Irene Szukala		x				
João Evangelista Vieira de Almeida				x		
José do Patrocínio**		x				
José Dorilêo de Pina		x				
José Rodrigues Benfica				x		
Maria Tereza Rodrigues		x				
Nagib Raslan		x				
Nazira Anache	x	x				
Nelson de Souza Pinheiro		x				
Oliva Enciso		x		x	x	
Oneida Ramos					x	
Orlandina de Oliveira**						x
Pe. Tomaz Ghirardelli		x		x		x
Plínio Barbosa Martins		x				
Plínio Mendes dos Santos	x				x	
Sulivan Silvestre Oliveira		x				
Virgílio Alves de Campos					x	x

Fonte: CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande, MS, 2004.

(*) S.R. – Sala de recursos:

DA (deficiência auditiva); DM (deficiência mental); DV (deficiência visual); E.I. – Ensino Itinerante; I. Libras – Intérprete de Língua brasileira de sinais; C.E. – Classe especial (deficiência mental).

(**) Unidades escolares localizadas na zona rural.

Dentre os serviços oferecidos de educação especial na Reme, pode-se constatar a evidência do grande número de salas de recursos para deficiência mental. Esse fato se justifica pelo seu funcionamento por pólo e estar direcionado não somente a alunos da própria escola onde existe o serviço, mas também de escolas próximas. Além disso, visando suprir as necessidades específicas desses alunos, o número de aluno por horário é pequeno, no máximo seis e quando necessário, o apoio é individual.

No que se refere à organização das classes comuns, o município possui um número¹⁰⁷ significativo de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em "salas inclusivas". Para o estabelecimento do tamanho das salas, o município segue os

parâmetros estabelecidos pela Deliberação Estadual n. 4827/1997¹⁰⁸, que prevê o número máximo ideal em torno de 25 alunos, dos quais até dois com necessidades educacionais especiais. Na legislação municipal (Resolução Municipal n. 56, artigo 13) está estabelecido o limite máximo de três alunos com necessidades especiais por sala, preferencialmente do mesmo tipo.

Para o funcionamento das salas de recursos é lotado um professor para cada turma. Esse professor faz visitas semanais ou quinzenais às classes comuns onde o aluno está matriculado, dependendo das necessidades e/ou possibilidades, visando maior interação entre o trabalho desenvolvido no apoio pedagógico específico e na classe comum. A Resolução Semed n. 56, de 4 de abril de 2003, estabelece a composição e a formação mínima dos profissionais que compõem a Equipe Profissional para o Apoio Educacional.

Neste estudo não podemos deixar de registrar que, diferentemente de momentos anteriores, nos últimos oito anos (1997-2004), o município de Campo Grande esteve sob a administração do mesmo prefeito¹⁰⁹, por reeleição, e a Secretária Municipal de Educação¹¹⁰ permaneceu na pasta desde o início da sua administração, fator preponderante para a continuidade das ações na educação especial. Ainda, vale ressaltar que, em sua trajetória profissional, a referida Secretária atuou em períodos anteriores na educação especial do Estado de Mato Grosso do Sul e em outros setores e atividades de coordenação voltadas ao planejamento de recursos para essa área, o que acreditamos ter contribuído de maneira significativa na efetivação das políticas públicas da educação especial em sua gestão.

Mediante as considerações apontadas e os documentos apresentados neste estudo, verifica-se que, em termos legais, principalmente nos últimos cinco anos, os avanços da educação especial são perceptíveis nas políticas educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Desse modo, ao abordar a legislação nos países em desenvolvimento, Jannuzzi (1995, p. 25) confirma:

[...] a legislação é assim colocada como um horizonte a ser atingido, mesmo porque em nosso contexto o aspecto legal tem sido, através dos tempos, considerado sempre uma hipótese de trabalho e não cumpre, como nos ditos países desenvolvidos, a legislação de conquistas já vivenciadas.

¹⁰⁷ Não foi possível obter o número atualizado de alunos nas salas.

¹⁰⁸ A Deliberação do CEE/MS n. 4827/97 foi substituída pela Deliberação do CEE/MS n. 7828, de 30 de maio de 2005, que dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino.

¹⁰⁹ Sr. André Puccinelli (PMDB).

¹¹⁰ Prof^a. Maria Nilene Badeca da Costa.

Portanto, os avanços apresentados pela educação especial nas políticas educacionais do município de Campo Grande não significa que o direito dos alunos de acesso, permanência e progressão na escola foi garantido na elaboração da legislação educacional, tendo em vista a conquista de um atendimento de melhor qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o estudo sobre as políticas públicas da educação especial na perspectiva de uma política social não é uma tarefa fácil de se construir, pois é pensar a educação num complexo contexto, profundamente marcado por contrastes e diversidade social. Ainda, é pensá-la de acordo com a compreensão que se tem dessa realidade, sendo necessário também considerar os princípios que a fundamentaram.

Nessa perspectiva, desenvolver esta pesquisa tornou-se uma tarefa desafiadora: primeiro, devido à ausência de registros e informações disponíveis sobre a educação especial dos períodos anteriores ao pesquisado, fundamentais para se escrever a história da educação municipal local; segundo, porque parte da minha trajetória profissional está envolvida na construção deste trabalho, o que nem sempre favoreceu o distanciamento do objeto em análise.

Para conhecer, descrever e analisar como o município de Campo Grande se organizou para atender às diretrizes emanadas da política nacional em relação à educação especial, a partir do sancionamento da LDB n. 9.394/96, esta pesquisa teve como fundamento epistemológico o materialismo dialético.

Dos sete sujeitos entrevistados, em alguns relatos da Técnica 1 que atuou na Semed nos anos 1980, permeia uma certa resistência para o município assumir a educação especial, fundamentando-se no argumento da inexistência de recursos para a implantação dos serviços. Nesse período, o sistema municipal de ensino, ao se deparar com grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, organizou as primeiras classes de recursos em três escolas municipais. Porém, ao serem regulamentadas em documento oficial da Secretaria Municipal de Educação, com ênfase no fracasso escolar e em alunos cuja deficiência apresentava maior comprometimento, eram encaminhadas às escolas estaduais e instituições especializadas.

Em meados da década de 1990, foi implantado um setor para a educação especial na estrutura dos serviços da Secretaria, que oferecia nas escolas da rede municipal o apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem; aqueles identificados com necessidade de intervenção pedagógica mais específica continuavam a ser encaminhados às escolas estaduais e às instituições especializadas.

Esta pesquisa, ao buscar responder às questões propostas inicialmente, ou seja, ao investigar a responsabilidade do município de Campo Grande no oferecimento dos serviços

da educação especial, assim como as relações existentes entre a educação especial municipal e a proposta estabelecida pelos documentos nacionais, indica como hipótese que a educação especial entrou na pauta de discussão do município de Campo Grande no momento em que este segmento assumiu o ensino fundamental.

Sob esse aspecto, diante dos dados analisados nesta pesquisa pode-se verificar que o processo de municipalização da educação especial nas escolas da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande só ocorreu no momento em que o município passou a oferecer prioritariamente o ensino fundamental, principalmente a partir de 1998, diante do expressivo aumento do número de matrículas na Reme, conforme Tabela 1 deste trabalho.

No período proposto pelo estudo, em decorrência das necessidades específicas apresentadas pelos alunos, ficou evidenciado que a administração municipal investiu na estrutura de uma política educacional para os sujeitos que requerem o apoio da educação especial. Os serviços foram implantados em regiões e em escolas municipais com maior necessidade e demanda, com expansão a partir dos anos de 1999 e 2000, e se pautaram em atos legais que normatizam o seu funcionamento.

Ao analisar os documentos municipais foi possível constatar o registro integral dos aspectos da municipalização da educação, estabelecidos pelas diretrizes dos documentos nacionais da educação especial para a educação básica, tanto no que se refere à caracterização do alunado, organização dos serviços, capacitação dos profissionais, aquisição de equipamentos e material didático-pedagógico necessários às especificidades dos alunos.

Na prática, cabe também destacar, no que é possível, a busca da interlocução da educação especial com a educação básica, com relação à dinâmica de acompanhamento dos alunos pelos professores dos serviços de apoio pedagógico específico dos alunos nas classes comuns, também no envolvimento do conjunto de profissionais das escolas municipais em suas capacitações (não apenas os que atuam na educação especial), na tentativa de ampliar oportunidades e procurar condições favoráveis ao acesso e à permanência dos alunos nas escolas. O fato dos serviços da educação especial no município não se constituírem em classes especiais, desde sua implantação, é um indicativo, dentro das suas limitações, da presença de uma educação que privilegia os aspectos de uma educação inclusiva, pelo menos no que tange ao *locus* da matrícula no sistema de ensino.

O estabelecimento das políticas públicas envolve três esferas: o governo, representado pelo poder público, a sociedade civil organizada e a legislação. No entanto, no caso da municipalização da educação especial em Campo Grande, pelos estudos realizados nesta pesquisa, pode-se observar a sua configuração como *prefeiturização*, pois não fica

caracterizada a participação da comunidade escolar na organização dos serviços e elaboração da legislação da educação especial, denotando, assim, a exclusividade da administração municipal nas decisões do processo de municipalização. E, aliada a esse processo, também se evidenciou uma tendência a movimentos complementares de *publicização e terceirização* dos serviços oferecidos, quando o município buscou parcerias com instituições privadas e organizações não-governamentais para o atendimento aos serviços complementares na saúde e educação, indicando que o poder público não assumiu efetivamente os serviços a serem prestados à população.

Para finalizar, é oportuno destacar que, para uma análise mais ampla da municipalização da educação especial em Campo Grande, é de fundamental importância desenvolver um estudo sobre a dinâmica do seu funcionamento no contexto escolar, igualmente a investigação da aplicação dos recursos públicos para esse fim, o que requer o aprofundamento de estudos em outros programas de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vieira de. A instrução em Campo Grande. **Anuário de Campo Grande**, maio de 1930, p. 72-73.

_____. Gymnasio municipal de Campo Grande. **Anuário de Campo Grande**, maio de 1930, p. 80.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Educação e deficiência**: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual. Campo Grande: CECITEC; UFMS, 1994.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: **O Cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

_____. A municipalização do ensino e o poder local. **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: ano 8, n. 14, 1989.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 23, p. 49-71, 2002.

BIGARELLA, Nadia. **Materialização da política de municipalização do ensino fundamental de Mato Grosso do Sul nos anos de 1993 a 2002**. 2004. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 2004.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos da educação em Campo Grande. In: **Campo Grande**: 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação**: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas: Papirus, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. In: BREJON, M. (org.). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus*. 20. Ed. São Paulo: Pioneira, 1988.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2003.

_____. **Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004,** Institui o Programa de complementação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade.** Documento orientador. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação especial. Dados Estatísticos.** 2. v. CENESP. Brasília, DF. 1975.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Relatório Avaliação: Políticas e programas governamentais em educação especial no Brasil.** In *Educação para todos – EFA-2000*. Brasília, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 1999.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994, livro 1.

BRASIL. **Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros**. Brasília: MEC/SEESP, 1994, livro 4.

_____. **Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas**. Brasília, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2003.

_____. **Parecer CNE/CEB n.17, de 15 de agosto de 2001**. Estabelece os subsídios para a elaboração de norma que instituirá as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 19 abr. 2003.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas: Autores Associados; Universidade do Contestado, 2003. p. 39-60. (Coleção Educação Contemporânea).

BRIZOLLA, Francéli. Políticas Públicas de/para educação especial. In: **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 165-179.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portaria n. 01, de 22 de abril de 1974**. Estabelece o Grupo de Trabalho da Secretaria de Educação e Cultura. Campo Grande, MS, 1974.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação n. 77, de 5 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades do sistema municipal de ensino.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação n. 254, de 17 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre autorização de funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e credenciamento de instituições de ensino do sistema municipal de ensino e dá outras providências.

_____. **Decreto n. 5.192, de 4 de junho de 1985**. Aprova o regimento da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Decreto n. 5.193, de 4 de junho de 1985**. Aprova o regimento da Secretaria Municipal da Cultura e do Esporte.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 7.330, de 7 de novembro de 1996.** Reorganiza a estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Educação (SEMED) e dá outras providências.

_____. **Decreto n. 7.531, de 01 de outubro de 1997.** Reorganiza a estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Educação – SEMED e dá outras providências.

_____. **Decreto n. 8.143, de 16 de janeiro de 2001.** Reorganiza a estrutura básica da Secretaria Municipal da Educação (SEMED) e dá outras providências.

_____. **Decreto n. 8.510, de 9 de agosto de 2002.** Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e dá outras providências.

_____. **Decreto n. 8.715, de 30 de junho de 2003. Altera dispositivos do Decreto n. 8510, de 9 de agosto de 2002,** que Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e dá outras providências.

_____. **Decreto n. 4.067, de 15 de agosto de 2003.** Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Educação Especial e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar n. 3404, de 01 de dezembro de 1997.** Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino.

_____. **Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998.** Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Campo Grande – PMC/PMCG e dá outras providências.

_____. **Lei n. 3438, de 13 de janeiro de 1998.** Dispõe sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei n. 3439, de 13 de março de 1998.** Altera dispositivos da lei n. 3.438, de 13 de janeiro de 1998 que “dispõe sobre a criação, composição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação” e dá outras providências.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Relatório de Atividades.** Campo Grande, 1979.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Alternativa Curricular de Geografia.** Laboratório de Currículo. Campo Grande, 1992.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEMED n. 3, de 5 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as classes de aceleração da aprendizagem na Rede Municipal de Ensino.

_____. _____. **Resolução SEMED n. 31, de 3 de maio de 2000**. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, nas escolas da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

_____. _____. **Resolução SEMED n. 56, de 4 de abril de 2003**. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

_____. _____. **Política Educacional**. Campo Grande, 2004.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**: conteúdos programáticos – 1ª a 8ª série. Campo Grande, 2003. CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

COGGIOLA, Osvaldo. Neoliberalismo, futuro do capitalismo? In: **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996. p. 195-202.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **O conceito de deficiência mental e a concepção de sujeito: legislação do ensino especial de Mato Grosso do Sul no período de 1980-1997**. 2000. 88p. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 2000.

CORREIO DO ESTADO. Alunos deficientes têm atendimento da prefeitura. Campo Grande, 6 de maio de 1992, p. 6.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas públicas sociais. In: **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2003. p. 11-25.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei n. 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DAVIES, Nicholas. Municipalização do ensino: democratização ou privatização. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí, ano 7, n. 25, p. 31-44, jan./mar. 1992.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1999.

DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, n. 33, p. 1-12, maio./ago. 1998.

ENCISO, Oliva. A instrução em Campo Grande. **Folha da Serra**. Revista mensal ilustrada. Campo Grande, p. s.n, 26 ago. 1936.

ENCISO, Oliva. **Mato Grosso do Sul – minha terra**. 2. ed. ver. Ampl.. Campo Grande, MS: SENAI, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. ver. Ampl.. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 3. edição. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, SP: n. 46, p. 7-15, 1998.

_____; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 372-390.

FONSECA, João Pedro da. Municipalização do ensino: entre medos e esperanças às vésperas do terceiro milênio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília: ANPAE. v. 13, n. 2, jul./dez. 1997.

_____. Municipalizar, verbo transitivo. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, n. 18 (1/2), p. 132-147, jan./dez., 1990.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis, 2002. p. 111-177.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Políticas Públicas e Educação. Campinas, SP: n. 55, p. 30-41, 2001.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INSTRUÇÃO. **Revista Mensal Éco**. Campo Grande, p. 326, maio 1939 .

JANNUZZI, Gilberta. Políticas sociais públicas de educação especial. **Vivência**. São José, n. 12, p. 24-25, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: n. 46, p. 16-28, 1998.

_____. Educação especial brasileira no contexto da reforma do Estado. In: **Trabalho, educação e política social**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 267-285.

_____; OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. **Intermeio**, Campo Grande, n. 6, p. 5-11, 1997.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: **O Cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 2-11.

LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Caderno de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 74, p. 5-10, ago. 1990.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação no Brasil. **III Colóquio do Museu Pedagógico**. Vitória da Conquista, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_14.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2005.

MARTINS, Angela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, livro 1, v. 1, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 723, de 14 de junho de 1984.** Aprova o Regime escolar padrão para as escolas urbanas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Campo Grande, 1984.

_____. **Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 4827, de 2 de outubro de 1997.** Fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais. Campo Grande, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Política educacional de educação especial. **Cadernos CEDES.** Centro de Estudos, Educação e Sociedade. Campinas: n. 23, p. 5-15, 1989.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação especial:** políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: EDUEL, 2003.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI:** socialismo ou barbárie? São Paulo: Bomtempo Editorial, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do estado nos marcos do neoliberalismo. In: **O Cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 13-42.

MOREIRA, Maria de Fátima Ataíde. **O direito à educação especial na ação do poder legislativo de São Carlos:** 1979-1998. 2001. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, UFSCar: São Carlos, 2001.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 459-474, 2001.

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. In: **Municipalização do ensino no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de; CORRÊA, Nesdete Mesquita; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Construção da educação inclusiva: a situação de Campo Grande, 2004. In: **Políticas de inclusão escolar no Brasil:** descrição e análise de sua implantação em municípios das diferentes regiões. Sociedade, Democracia e Educação: qual

universidade? 27ª reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **ANPEd**. Caxambu, 2004, v. 1. p. 1-146.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização do ensino no Brasil. In: **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 174-198.

_____.; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

PALMA FILHO, João Cardoso. A questão da municipalização do ensino na Constituição Federal de 1988. **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: ano 8, n. 14, 1990.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/arquivos_down/seges/publicacoes/cadernos_mare/CADERNO1.PDF>. Acesso em 27 mai. 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, Vinícius C. **Modelos de desenvolvimento e políticas sociais na América Latina em uma perspectiva histórica**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/ppp/ppp12/parte4.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2001.

PMCG/SEMED – Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Política Educacional**. Campo Grande, 2004.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996**. 2000. 261p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2000.

_____. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 2000.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro. In: **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003^a. p. 105-140.

_____. Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira. In: **Globalização, Pós-Modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Caçador: HISTEDBR, 2003b. (Coleção educação contemporânea).

SADER, Emir. **Estado e política em Marx**. São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SENNA, Ester. **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 116.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Shirley. **Educação especial: um esboço de política pública**. 2000. 183p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2000.

SIMIONATTO, Ivete. (2001). **Crise, reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e a profissão**. Disponível no site: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv87htm>>. Acesso em: 13 set. 2003.

_____. (2000). **Reforma do Estado ou modernização? O retrocesso das políticas sociais públicas nos países do Mercosul**. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv150.htm>>. Acesso em: 13 set. 2003.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. O processo de construção da Educação municipal pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In: **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-84.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública, universal e gratuita. In: **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 1994.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

_____. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERZA, Severino Batista. **As políticas públicas de educação no município**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 1990. In: **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 17-26.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional**: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

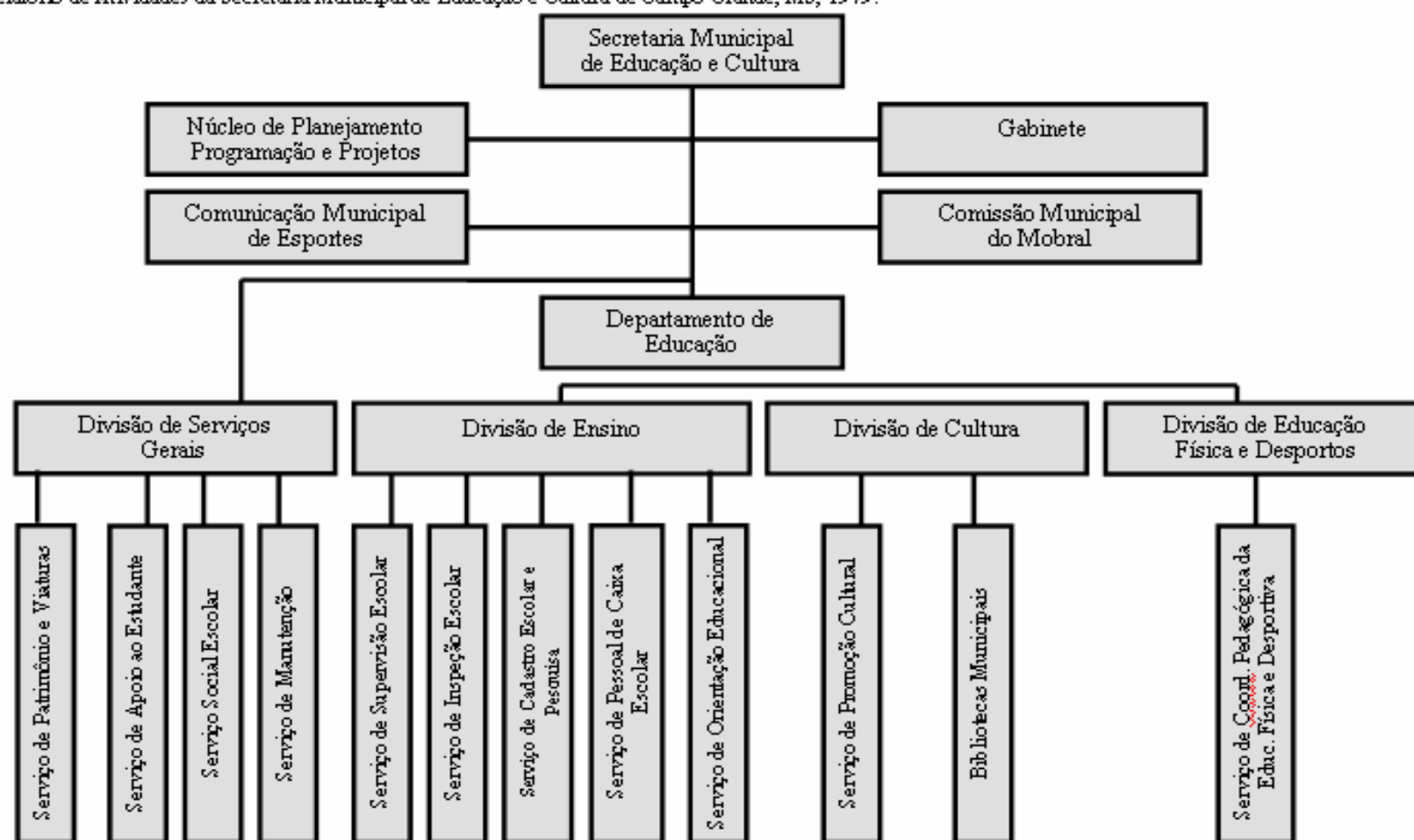
ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANEXO 1

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SEMEC)

ANEXO 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC)

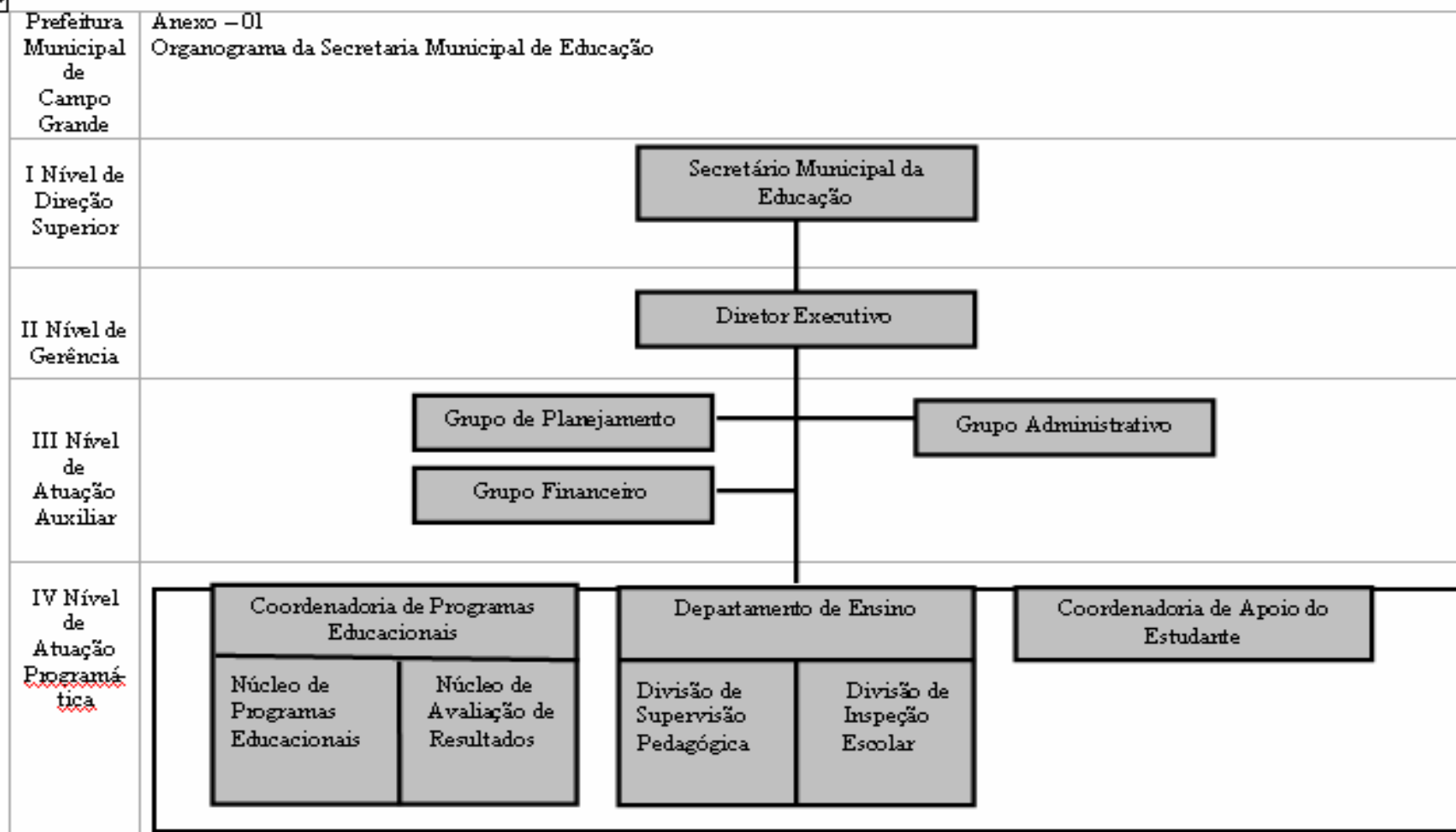
Fonte: Relatório de Atividades da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campo Grande, MS, 1979.



ANEXO 2

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

ANEXO 2. Organograma da Secretaria Municipal da Educação

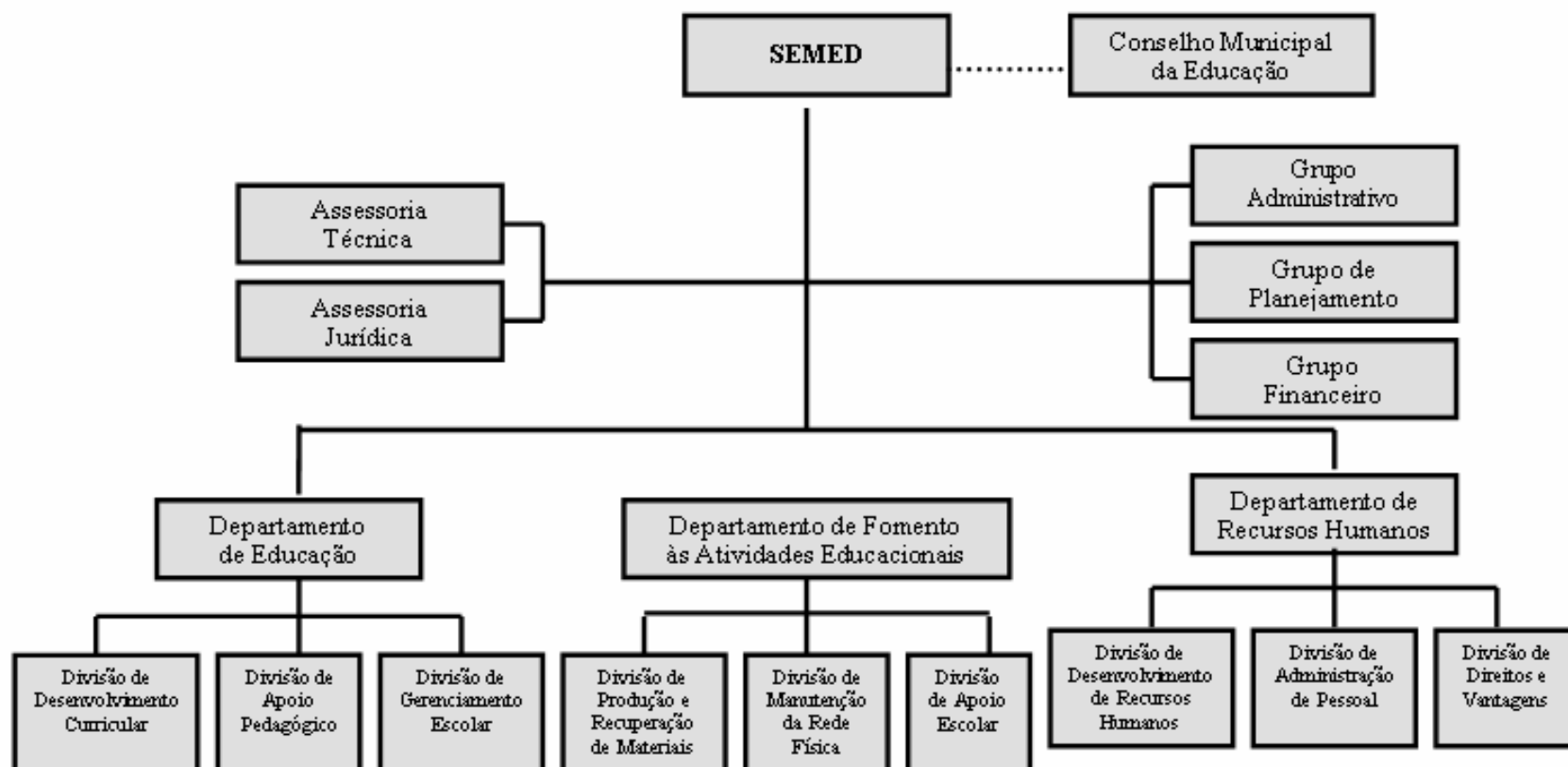


Fonte: Diário Oficial n. 1590 – suplemento, de 13/6/1985, p. 59

ANEXO 3

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SEMED)

ANEXO 3 - Organograma da Secretaria Municipal da Educação (SEMED)

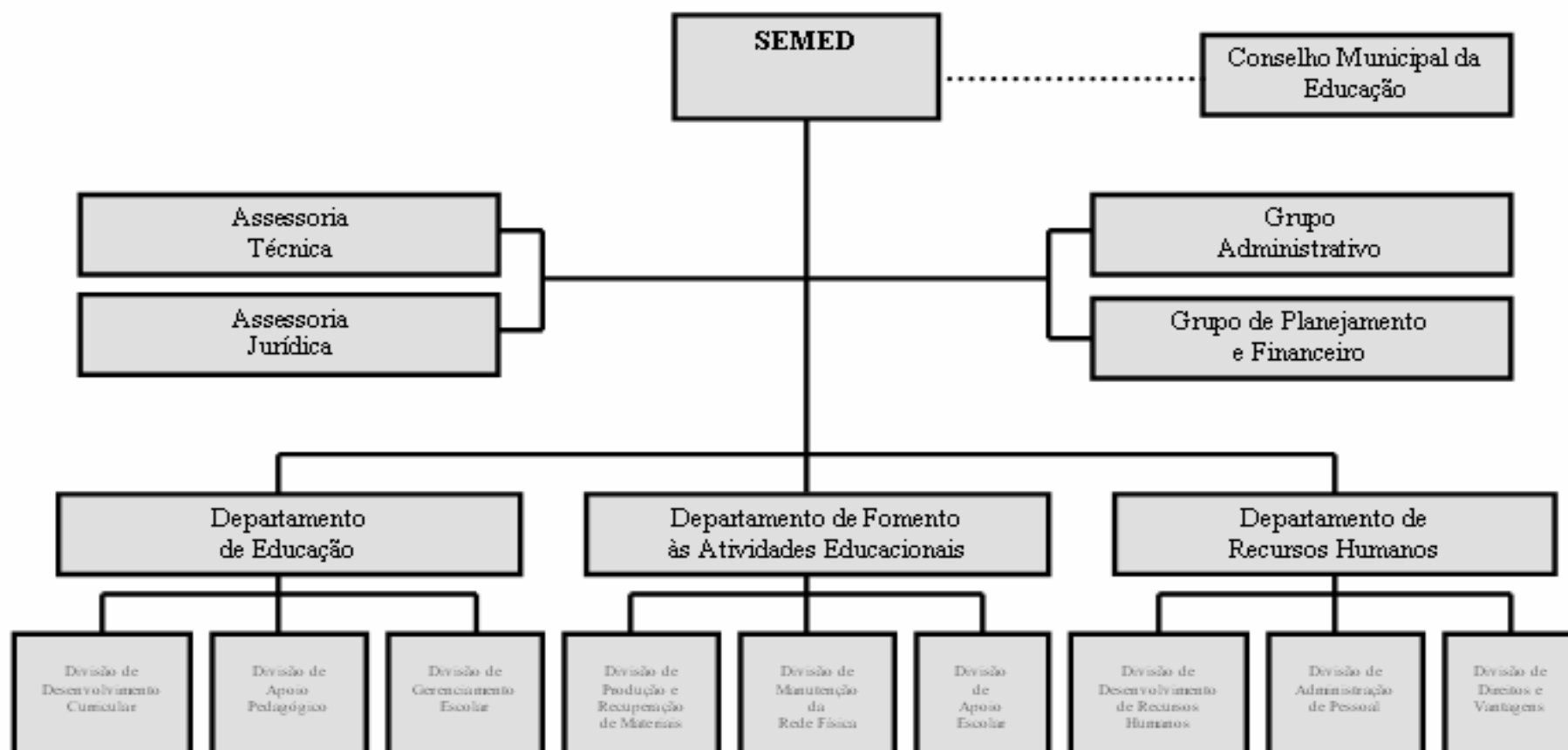


Fonte: Diário Oficial n. 4403, de 6/11/1996, p. 29.

ANEXO 4

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED)

ANEXO 4 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

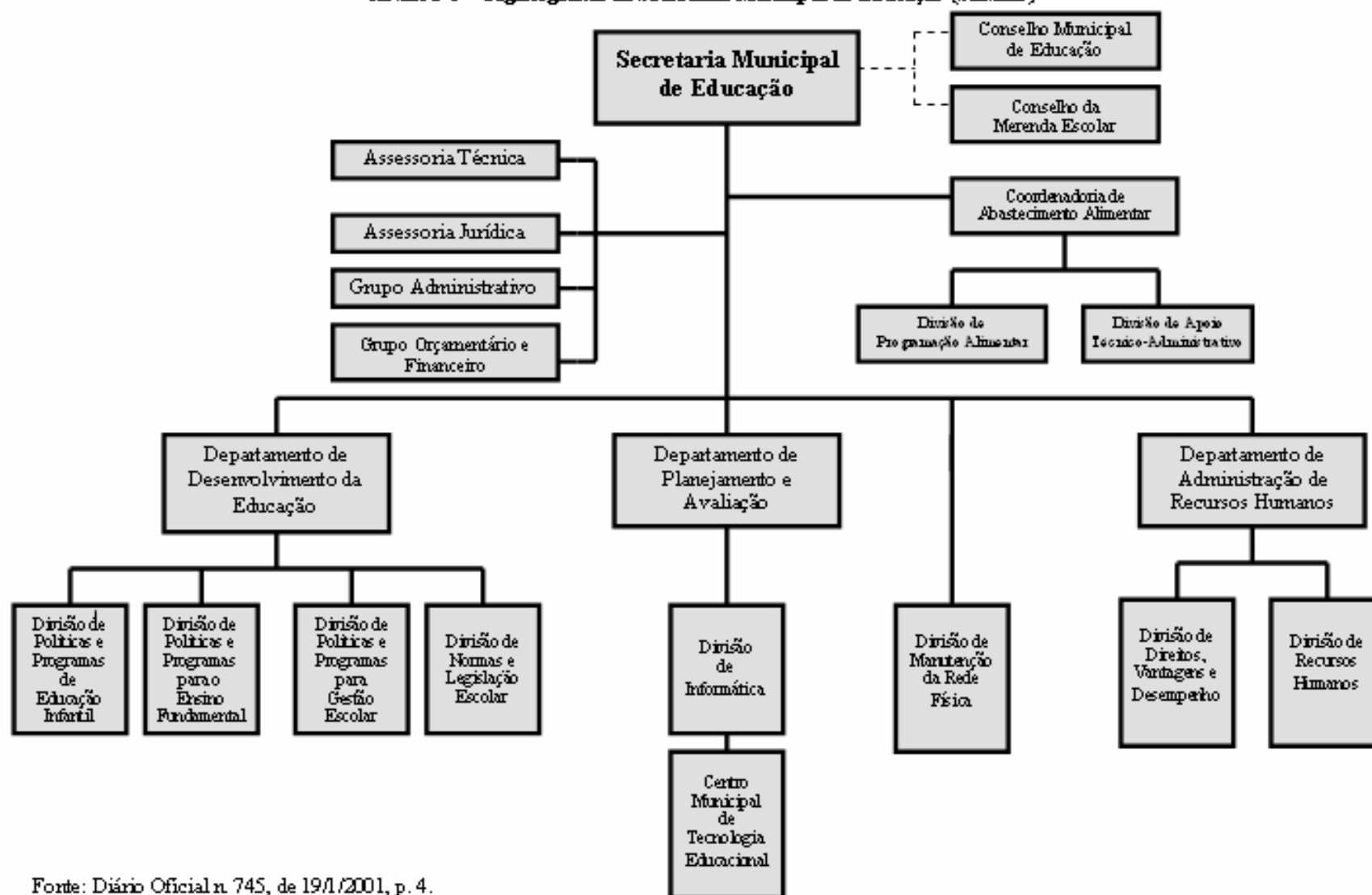


Fonte: Diário Oficial n. 4.624, de 2/10/1997, p. 69.

ANEXO 5

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SEMED)

ANEXO 5 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

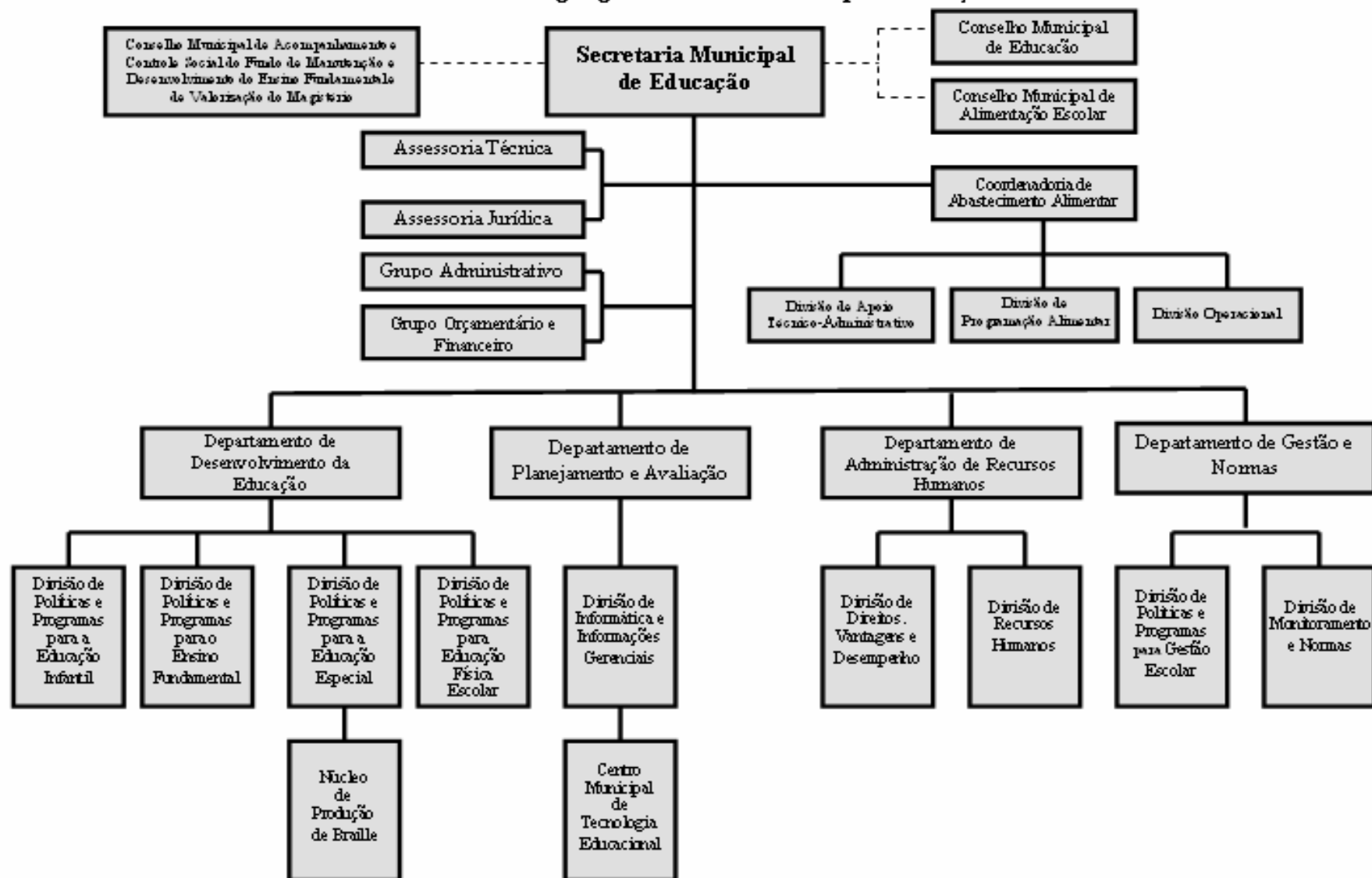


Fonte: Diário Oficial n. 745, de 19/1/2001, p. 4.

ANEXO 6

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SEMED)

ANEXO 6 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação

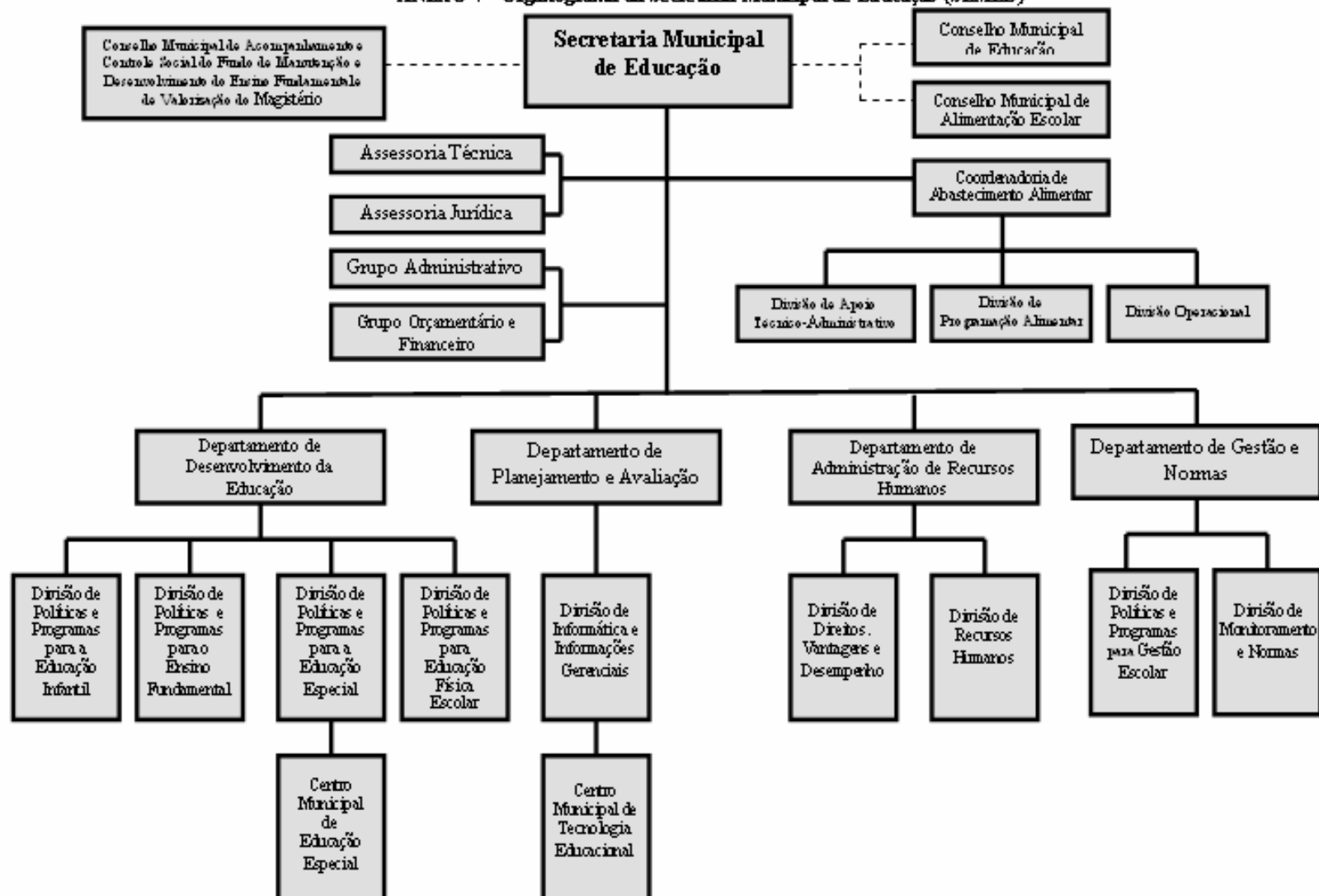


Fonte: Diário Oficial n. 1.127, de 12/8/2002, p. 3.

ANEXO 7

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SEMED)

ANEXO 7 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)



Fonte: DIOGRANDE n. 1.348, de 1/7/2003, p. 17.

ANEXO 8

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

ANEXO 8**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Minha participação nesta pesquisa é voluntária. Fui informado(a) sobre os objetivos do trabalho. Tenho pleno conhecimento de que posso me negar a participar.

Autorizo a divulgação das informações concedidas dentro da realização da pesquisa nos meios acadêmicos. Minha identidade será resguardada, mantendo-se confidencial em caso de publicação, na apresentação dos dados ou em sua utilização em estudos futuros.

Ciente,

Nome do Participante

Assinatura

Nome do pesquisador

Assinatura

Campo Grande, ____ de _____ de _____.

ANEXO 9

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (1)

ANEXO 9

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (1)

(utilizada para entrevista com (ex) funcionários da Secretaria Municipal de Educação)

Nome:

Cargo:

Relação com a educação especial:

Objetivo da pesquisa: Conhecer, descrever e analisar de que modo o município de Campo Grande se organizou para atender às diretrizes emanadas pela política nacional em relação à educação especial, a partir do sancionamento da LDB n. 9.394/96.

Objetivo da entrevista: Registrar o nascimento da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

- Ano em que a Secretaria de Educação passou a ser denominada SEMED (desvinculação com outras Secretarias/ Saúde, Bem-Estar Social, Cultura e do Esporte).
- Surgimento do trabalho da equipe multiprofissional na SEMED.
- O que levou à criação desse trabalho?
- Ano de criação, em qual setor da SEMED se encontrava, profissionais que atuavam e qual era o papel da equipe (oficialização no organograma da SEMED).
- Havia recursos para o desenvolvimento do trabalho?
- O que eram as classes de recursos? Foram implantadas antes ou depois do surgimento da equipe multiprofissional? Para atender a quem?
- Até que ano funcionou o trabalho dessa equipe?
- Desde quando foram identificados alunos com deficiência nas escolas da REME? Que tipo? O que era desenvolvido para atendê-los?
- Conhece outra pessoa para indicar com informações relacionadas a esse assunto?

ANEXO 10

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (2)

ANEXO 10

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (2)

(utilizada para entrevista com profissionais que atuaram na educação especial fora do âmbito da Secretaria Municipal de Educação)

Nome:

Cargo:

Relação com a educação especial:

Objetivo da pesquisa: Conhecer, descrever e analisar de que modo o município de Campo Grande se organizou para atender às diretrizes emanadas pela política nacional em relação à educação especial, a partir do sancionamento da LDB n. 9.394/96.

Objetivo da entrevista: Registrar o nascimento da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

- O que se lembra?
- Quais são as primeiras ações do município em relação à educação especial?
 - mudanças administrativas (pessoal);
 - assessorias (que o município realizou para tal);
 - mudanças nas escolas;
 - mudanças pedagógicas;
 - implantação de serviços.
- Conhece outra pessoa para indicar com informações relacionadas a esse assunto?