ERAY PROENÇA MUNIZ

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: Possibilidades e Limites no Atendimento Educacional do Educando com Deficiência Mental Severa - Campo Grande/MS Período de 1980 a 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS – 2006

ERAY PROENÇA MUNIZ

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: Possibilidades e Limites no Atendimento Educacional do Educando com Deficiência Mental Severa - Campo Grande/MS Período de 1980 a 2004.

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão examinadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profª Drª Elcia Esnarriaga Arruda.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2006

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profª. Dr. ª Elcia Esnarriaga de Arruda

_____

Profª. Dr. ª Lea de Lourdes Galvão da Silva

_____

Profª. Dr. ª Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

DEDICATÓRIA

Ao meu eterno e bom Deus que permitiu a minha caminhada em busca do conhecimento científico. Ao meu irmão, pessoa com deficiência mental “severa” que foi a constante fonte de motivação para que esta pesquisa se efetivasse.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de algumas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

aos colegas e amigos do programa de mestrado e, em especial, Solange, Lílian, Eva, Rosangela e Giovane, que não mediram esforços para me ajudar nessa etapa de aprendizagem e de novos conhecimentos, dividindo comigo as dúvidas, as expectativas e as alegrias que marcaram esse percurso;

aos professores pela contribuição para que meu conhecimento pelo mundo do saber científico se ampliasse, em especial à Professora Élcia Esnarriaga de Arruda;

à minha mãe *in memorian*, que de uma forma muito mais que especial me incentivou para que estudasse e, mesmo com limitado grau de instrução escolar, me apoiou de forma incondicional e, com certeza, se hoje estivesse entre nós estaria junto comigo orgulhando-se desta conquista;

à minha família: pai, irmãs e sobrinhos, que me sustentaram com suas orações e carinhosamente souberam entender e compreender a minha ausência e, de forma muito especial, à minha irmã Erli, pelo apoio confiante e seguro nas horas incertas, e pelas incontáveis leituras e releituras de meu trabalho;

ao amor e companheiro, que soube compreender e aceitar a minha ausência, me apoiando nas horas mais difíceis;

aos colegas e amigos do trabalho pela compreensão durante a realização desta pesquisa, e em especial, à colega Erotilde Ferreira dos S. Miranda (CCET), pela revisão gramatical do texto, e, ainda, à Célia Resende por sua presença amiga;

à Professora Célia Maria de Oliveira, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMS que, de forma profissional e amiga me acolheu na hora certa;

à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por me propiciar condições para a realização do Mestrado em Educação.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo **as Políticas Públicas Educacionais** e o **atendimento educacional do educando com deficiência mental severa no Município de Campo Grande (MS), no período de 1980 a 2004**. Estabeleceu como objetivo geral analisar as possibilidades e os limites dessas políticas em relação ao atendimento educacional público para os educandos objeto de estudo desta pesquisa. E, justifica-se pela relevância social para o atual momento histórico, no qual se discute a amplitude da proposta da Educação Inclusiva na sociedade capitalista, especialmente quando parece se constatar a ausência dessa população na rede pública de ensino e, também, devido à escassa produção de literatura, destinada a esses educandos. Os dados foram analisados sob o olhar das categorias: Estado, Políticas Públicas, Educação, Educação Especial e Inclusão em concomitância com a legislação pertinente. Ao interpretar os resultados, esses levaram à constatação que o processo educacional público para a população objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, para os educandos que requerem atenção individualizada e ajuda dos apoios intensos e contínuos, pouco avançou em relação à proposição inicial apresentada nos anos de 1960 e 1970. Esse fato parece revelar as limitações do próprio sistema capitalista que respalda o sistema educacional brasileiro nesta sociedade. Os procedimentos metodológicos consistiram no levantamento bibliográfico em fontes primárias e secundárias, dissertações e teses; contactou-se com Gestores dos Órgãos responsáveis pela Educação Especial do Estado, do Município e da Rede Privada; visitou-se Escolas da Rede Estadual com o intuito de conhecer como se efetiva o processo de escolarização para esses educandos nessa Rede. E, teceu-se algumas considerações.

Palavras-chaves: Educação; Deficiência Mental; Deficiência Mental Severa; Déficit Cognitivo Acentuado; Inclusão Educacional; Escolarização.

ABSTRACT

The present paper focuses on the Educational Public Policies and the Educational Assistance to the Learner with Severe Mental Deficiency in Campo Grande (MS) from 1980 to 2004. Its general aim is the analysis of the possibilities and limits of these policies in relation to the public educational assistance to this population. This study is justified for its social relevance at the current historical moment, when the amplitude of the proposal of Inclusive Education in the capitalist society is discussed. The population at issue is proven to be absent from the Public Education System and there is scarce literary production addressed to these learners. Data were analysed in the view of the following categories: State, Public Policies, Special Education and Inclusion, together with the pertinent legislation. The result analysis led to the view that, in the beginning of century XXI, learners with severe mental deficiency are still apart from the public education process, which reveals the limitations of the very capitalist system in the society that goes on bringing about the educational exclusion of part of its learners. The methodological procedures consisted in a bibliographical survey of primary and secondary sources, dissertations and theses. The managers of the organisms responsible for Special Education in the Municipality, in the State and in the Private System were contacted; and schools belonging to the Public System were visited so that the schooling process for these learners could be known.

Key words: Education; Mental Deficiency; Severe Mental Deficiency; Accentuated Cognitive Deficit; Educational Inclusion ; Schooling

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - BRASIL. Percentual de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial, rede pública, rede privada no ano de 1974. 80

Figura 2 - BRASIL. Percentual de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial na rede pública e rede privada – nos anos de 1981 e 1987. 83

Figura 3 - BRASIL. Percentual de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial, rede pública e rede privada nos anos de 1996 e 1999. 86

Figura 4 - BRASIL. Percentual de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial, rede pública e rede privada nos anos de 2002, 2003 e 2004. 88

Figura 5 - M.S. Percentual de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial, nos anos de 1983, 1984 e 1987. 122

Figura 6 – M.S. Percentual de matrícula na modalidade da Educação Especial. Estado de MS – Anos de 1983, 1984 e 1987 125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - BRASIL. Classificação por nível de inteligência - AAMD - Heber (1959) 28

Tabela 2 - BRASIL. Classificação por nível de inteligência - AAMD – Grossman (1973) 31

Tabela 3 - BRASIL. Taxa de analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – 1900/1960 44

Tabela 4 - BRASIL. Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial, ano de 1974. 78

Tabela 5 - BRASIL. Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial rede pública e rede privada no ano de 1974. 79

Tabela 6 – BRASIL. Recursos financeiros previstos para o PNE - 1977/1979, por área de ação. 80

Tabela 7 - BRASIL. Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial, por natureza de necessidade especial nos anos de 1981 e 1987. 81

Tabela 8 - BRASIL. Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial – rede pública e rede privada – nos anos de 1981 e 1987. 82

Tabela 9 - BRASIL. Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial por natureza de necessidade especial – nos anos de 1996 a 1999. 84

Tabela 10 - BRASIL. Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial, rede pública e rede privada nos anos de 1996 e 1999. 85

Tabela 11 - BRASIL. Número de educandos Matriculados na modalidade da Educação Especial por natureza de necessidade especial, nos anos de 2000 e 2004. 87

Tabela 12 - BRASIL. Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial, rede pública e rede privada - 2002, 2003 e 2004. 88

Tabela 13 - M.S. Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial - no Estado de MS nos anos de 1983, 1984 e 1987. 121

Tabela 14 - CAMPO GRANDE (MS). Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial por dependência administrativa. Sistema de Ensino – nos anos de 1990. 123

Tabela 15 - CAMPO GRANDE (MS). Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial por natureza da necessidade especial - Rede Estadual nos anos de 1990. 126

Tabela 16 - CAMPO GRANDE (MS). Número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial por natureza da necessidade educativa especial – Rede Municipal de Ensino nos anos de 1998 e 1999. 127

Tabela 17 – CAMPO GRANDE (MS). Número Total da População do Município e População Total de Pessoas com Necessidades Especiais (IBGE) – ano de 2000. 127

Tabela 18 - CAMPO GRANDE (MS). Número de educandos matriculados na Educação Básica - modalidade da Educação Especial por natureza da necessidade educativa especial. Rede Estadual nos anos de 2004 a 2004. 128

Tabela 19 - CAMPO GRANDE (MS). Número de educandos matriculados na Ed. Básica - modalidade da Educação Especial, por natureza da necessidade educativa especial - Rede Municipal de Ensino nos anos de 2000 a 2004. 130

Tabela 20 - CAMPO GRANDE (MS). Número de educandos matriculados na Ed. Básica - modalidade da Educação Especial por Unidade Administrativa - Sistema de Ensino nos anos de 2000 a 2004. 131

Tabela 21 - CAMPO GRANDE (MS). População total do Município de Campo Grande e de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (IBGE); População Total de matrículas na Ed.Básica – Sistema de Ensino - ano de 2000. 132

Tabela 22 - CAMPO GRANDE (MS). População total de pessoas com DM no município de C.Grande/MS (IBGE); e população total de educandos matriculados na Ed. Básica - modalidade da Educação Especial - ano de 2000. 133

Tabela 23 - CAMPO GRANDE (MS). População Total do Município (IBGE-2000) e População Total de Matrículas de PNEE do Município, ano de 2000. 135

Tabela 24 - CAMPO GRANDE (MS). População Total de PNEE Matriculados no. Sistema de Ensino - Município, no ano de 2000. 136

Tabela 25 - CAMPO GRANDE (MS). População de educandos matriculados na Educação Básica, modalidade da Educação Especial – DM e DMS. Sistema de Ensino - ano de 2004. 137

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – a, b e c – Ofícios 19

Anexo 2 – Relação de Escolas da Rede Estadual – ano 2004 – com Classe Especial 19

Anexo 3 – a) Reportagem da Revista Saúde nº 259/2005 35
b) Carta de um Dawn Universitário 35

Anexo 4 – (a, b, c, d, e, f, g) - Solicitação de legislações da Educação Especial 77

Anexo 5 – Portaria nº 69/1986 – Cenesp 84

Anexo 6 – Conceitos elaborados pelo IBGE, 1996 87

Anexo 7 – a, b e c - Solicitação de documentos na SEE/MS 126

Anexo 8 – Legislação sobre avaliação na Educação Especial 133

Anexo 9 – a, b e c – entrevistas semi-estruturadas 19

Anexo 9 – Declaração de Consentimento

LISTA DE SIGLAS

AAMD - American Association on Mental Deficiency

AAMR - American Association on Mental Retardation

AIPD – Ano Internacional da Pessoa Deficiente

APA - Associação Americana de Psicologia

APAE – Associação dos Amigos dos Excepcionais

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAE – Coordenadoria de Apoio ao Estudante

CEADA – Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDESP – Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CGE – Campo Grande

CID - Classificação Internacional de Doenças

CIED – Centro de Informática Educacional

CIEESP – Centro Integrado de Educação Especial

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CORDE – Coordenadoria Nacional Para A Integração Da Pessoa Portadora De Deficiência

CRAMPS – Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social

DEE – Diretoria de Educação Especial

DM – Deficiente Mental

DME – Deficiente Mental Educável

DML – Deficiente Mental Leve

DMM – Deficiente Mental Moderado

DMP – Deficiente Mental Profundo

DMS – Deficiente Mental Severo

D.O – Diário Oficial

D.O.U – Diário Oficial da União

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas

ISMAC – Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS - Mato Grosso do Sul

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organizações das Nações Unidas

PMDB – Partido Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação Especial

- Pessoas com Necessidades Especiais

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

- Pessoas com Necessidades Educativas Especiais

PLANURB – Planejamento Urbano

Q.I. - Quociente Inteligência

SE – Secretaria de Educação

SED – Secretaria de Educação

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEESPE – Secretaria de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENEB – Secretaria de Educação Básica

SEPLAN – Secretaria de Planejamento

SESPE – Secretaria de Educação Especial

UIAPs – Unidades Interdisciplinares de Apoio Psico-Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

CAPITULO I O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO NO SÉCULO XX 22

1.1 O Conceito de Deficiência Mental na Sociedade Contemporânea 23

1.1.1 Conceito da Deficiência Mental nos anos de 1950 e 1960 26
1.1.2 Conceito de Deficiência Mental nos anos de 1970 30
1.1.3 Conceito de Deficiência Mental Severa 32
1.1.4 Conceito de Deficiência Mental nos anos de 1990 a 2000 36

CAPITULO II O ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA NO BRASIL 42

2.1 Retrospecto da História do atendimento educacional da pessoa com Deficiência Mental no Brasil 43

2.2 O Estado Brasileiro e as Políticas Públicas Educacionais para o Educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental severa nos anos de 1980 49

2.3 O Estado Brasileiro e as Políticas Públicas Educacionais para o Educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental Severa nos anos de 1990 54

2.4 O Estado Brasileiro e as Políticas Públicas Educacionais para o Educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental Severa de 2000 a 2004 68

2.5 Panorama Geral: Números da Educação Especial no Brasil 77
2.5.1 números dos anos de 1970 78
2.5.2 números dos anos de 1980 81
2.5.3 números dos anos de 1990 84
2.5.4 números do período de 2000 a 2004 87

CAPÍTULO III POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: POSSIBILIDADE E LIMITES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA MENTAL E DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE (MS) 92

3.1 O Campo da Pesquisa 92

3.2 As Políticas Públicas Educacionais e o atendimento educacional do educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental Severa no Município de C.Grande (MS), nos anos de 1980 93

3.2.1 Política de atendimento educacional na Rede Estadual de Ensino nos anos de 1980 96

3.2.2 Política de atendimento educacional na Rede Municipal de Ensino nos anos de 1980 102

3.3 As Políticas Públicas Educacionais e o atendimento educacional do educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental Severa no Município de C.Grande (MS), nos anos de 1990 104
3.3.1 Política de atendimento educacional na Rede Estadual de Ensino nos anos de 1990 104
3.3.2 Política de atendimento educacional na Rede Municipal de Ensino nos anos de 1990 111

3.4 As Políticas Públicas Educacionais e o atendimento educacional do educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental Severa no Município de C.Grande (MS), no período de 2000 a 2004 112
3.4.1 Política de atendimento educacional na Rede Estadual de Ensino - 2000 a 2004 112
3.4.2 Política de atendimento educacional na Rede Municipal de Ensino – 2000 a 2004 115

3.5 Panorama Geral: Números de Matrículas da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS) – período: 1980 a 2004 119
3.5.1 Números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS) – 1980 121
3.5.1.1 Números da Rede Estadual nos anos de 1980 121
3.5.1.2 Números da Rede Municipal nos anos de 1980 123

3.5.2 Números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS) – 1990 123
3.5.2.1 Números do sistema de ensino nos anos de 1990 123
3.5.2.2 Números da Rede Estadual - por natureza de nec. educativa especial 125
3.5.2.3 Números da Rede Municipal – por natureza da nec. educativa especial 126

3.6 Números da População Total do Município de Campo Grande (MS) no ano de 2000 127

3.7 Números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS) – período de 2000 a 2004 128
3.7.1 Números da Rede Estadual – por natureza da nec. educativa especial 128
3.7.2 Números da Rede Municipal - por natureza da nec. educativa especial 130
3.7.3 Números do Sistema de Ensino no período de 2000 a 2004 131
3.7.4 Representação Geral dos Números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS) no ano de 2000 135
3.7.5 Números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS) no ano de 2004 137

CONSIDERAÇÕES FINAIS 140

ANEXOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 147

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por temática a Educação Especial e como objeto de estudo se propõe a analisar "as políticas públicas educacionais destinadas ao atendimento educacional para o educando com deficiência mental severa na rede pública". A análise se efetivará considerando a proposta da Educação Inclusiva no Município de Campo Grande (MS), tendo por respaldo as Legislações Nacional, Estadual, Municipal e acordos internacionais. O recorte temporal abrangerá o período de 1980 a 2004.

Justifica-se o recorte temporal por ter sido na década de oitenta o início das primeiras ações e/ou programas do Poder Público, em relação ao processo de atendimento educacional, para os educandos com deficiência mental e deficiência mental severa, no Município de Campo Grande (MS).

Optou-se por manter a nomenclatura e/ou categoria "Deficiente Mental Severo", apesar de se ter conhecimento que conceitos, menos limitantes, já são utilizados nos dias atuais, para se identificar essa população e também por conhecer a luta de educadores brasileiros para mostrar que a categoria "deficiente mental severo" foi historicamente construída, e que, se houver praticas educativas diferenciadas, essa pode, na verdade não existir, já que pesquisas comprovam que essa população pode responder a um processo educacional especificamente a elas destinado. Esses fatos serão discutidos e os autores citados no decorrer desta pesquisa.

A opção por continuar a utilizar a categoria "Deficiente Mental Severo" ocorreu, especialmente, em virtude da escassa produção de literatura educacional relativa a essa população, que nesta pesquisa denominou-se de pessoas com déficit cognitivo acentuado[1]. E, ainda, porque se constatou que na década de setenta ocorreram discussões no âmbito da política brasileira relacionadas ao processo educacional para a pessoa com deficiência mental severa; depois houve um período de completo silêncio por parte do Poder Público em relação a esses educandos. Discussões relativas à população com deficiência mental severa[2] só voltaram a reaparecer, primeiro em nível mundial, na década de noventa, em Salamanca (1994) e depois, no âmbito da política educacional brasileira, em 2001, mais especificamente nos artigos 8º, inc. VIII, 9º e 10 da Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB.

---

[1] O termo déficit cognitivo foi utilizado nesta pesquisa para se referir à pessoa com atraso no desenvolvimento mental ou ainda para se referir às pessoas com desenvolvimento cognitivo disfuncional e deficitário (Fierro, 1995 apud Carvalho, 2004, p. 149). Quanto à utilização do termo déficit cognitivo acentuado, utilizou-se nesta pesquisa para se referir às pessoas com maior comprometimento em seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, o deficiente mental severo.

[2] Esses educandos são os que necessitam de apoio intenso e contínuo conforme mencionado no artigo 9º da Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB. Essa temática será aprofundada no capítulo II.

A motivação que direcionou a escolha do objeto de estudo foi à relevância social para o atual momento histórico, frente à discussão da proposta de Educação Inclusiva posta pela sociedade capitalista, no Brasil, nas últimas décadas do século XX, especialmente, quando se faz mais de quatro décadas que se editou a primeira legislação a favor da Educação para os "excepcionais"[3] e, ainda, porque, nos dias atuais parece se constatar a presença de pouquíssimos educandos com deficiência mental severa matriculados na rede pública de ensino.

O **objetivo geral** desta pesquisa busca analisar as possibilidades e os limites das políticas públicas educacionais destinadas ao atendimento educacional para o educando com deficiência mental severa na rede pública do Município de Campo Grande (MS). Estabelecer esse objetivo teve por finalidade verificar se o processo de escolarização na Rede Pública Estadual e na Rede Pública Municipal vem, efetivamente, contemplado esses educandos.

Estabeleceram-se alguns objetivos específicos:

1. Identificar os instrumentos legais (federal, estadual, municipal e internacional) que assegurem o atendimento educacional para o educando com deficiência mental severa, na rede pública de ensino;
2. Analisar as propostas educacionais que efetivamente contemplem o atendimento educacional dos educandos com deficiência mental severa, na rede pública de ensino do Município de Campo Grande (MS).
3. Levantar, segundo os Órgãos responsáveis pela formulação da Política Educacional, o quantitativo de educandos com deficiência mental severa atendido pela Rede Pública[4] e mapear o quantitativo geral dos atendimentos oferecidos pelas escolas e instituições da Rede Privada do Município de Campo Grande (MS).

Definido o objeto de investigação e delimitado o objetivo geral da pesquisa, buscou-se pelo referencial bibliográfico. Alguns autores, entre eles Jannuzzi (1985); Ferreira (1989); Thame (1989); Mendes (1995), Kassar (1993); Anache (1997); De Carlo (2001); Fonseca (2003) e Carvalho (2004) dentre outros, discutem a questão da educação para o educando com deficiência mental no Brasil. No entanto, quando se trata do educando denominado "deficiente mental severo e/ou grave", encontram-se, apenas, algumas referências que indicam a ausência dessa população na rede pública de ensino, bem como, uma escassa produção de material bibliográfico.

---

[3] BRASIL. Lei nº 4.024, de 11 de dezembro de 1961.

[4] Nesta pesquisa ao se referir à rede pública de ensino, está se referindo ao ensino mantido exclusivamente com recursos do poder público.

As discussões que se apresentam em relação à população objeto deste estudo, estão, quase sempre, diluídas no âmbito geral de outras questões que permeiam a problemática da Educação Especial no Brasil. As pesquisas que se aproximam do objeto de estudo pesquisado são as que abordam questões relativas às pessoas com deficiência múltipla, e das pessoas que são atendidas pelas escolas e instituições da rede privada com o caráter de filantropia, mas, mesmo assim, são poucas no Brasil.

O levantamento bibliográfico elaborado para esta pesquisa apontou a ausência de estudos ou pesquisas, em que se discutem, especificamente, as questões da política pública educacional destinada aos educandos com deficiência mental severa, no Brasil. Os fatos apontados oportunizaram a construção de algumas questões problematizadoras e julgadas relevantes para nortear este trabalho de pesquisa.

Quem é o educando com "Deficiência Mental Severa"[5]? Já se esgotaram as discussões sobre essa parcela de educandos? Ele é público alvo da proposta de educação inclusiva? Que espaço as políticas públicas educacionais tem reservado para inserir esses educandos no sistema público de ensino? E, por último, com o respaldo da legislação: Em que Rede de Ensino se privilegia o seu atendimento educacional?

Na tentativa de responder a essas e outras questões, esta pesquisa buscou discutir aspectos que envolvem diretamente as possibilidades e os limites das políticas públicas educacionais destinadas ao educando com deficiência mental severa no Estado brasileiro e ainda, se posicionar frente à proposta de educação inclusiva, quando se propõe educação para "Todos", nesta sociedade, a capitalista, especialmente para a população objeto de estudo desta pesquisa.

Para responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos desta investigação, elegeu-se o Município de Campo Grande (MS), para a coleta de dados empíricos. A opção por centralizar o campo empírico da pesquisa no município ocorreu por ser esta a capital do Estado.

O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio da utilização de alguns procedimentos:

1. Inicialmente se efetuou a revisão bibliográfica da literatura específica ao objeto de estudo proposto para esta pesquisa;

2. Efetivou-se consulta em fontes primárias e secundárias, relacionadas à legislação nacional, estadual, municipal e acordos internacionais, especificamente sobre as políticas

[5] No decorrer desta pesquisa e especialmente no capítulo I, fica evidente que o conceito deficiente mental severo, como categoria historicamente construída, foi paulatinamente desconstruído ao longo do século XX.

públicas destinadas ao atendimento educacional do educando com deficiência mental severa na rede pública de ensino;

3. Os dados empíricos da pesquisa foram coletados em fontes fornecidas pelo Governo Federal, pela Secretaria de Estado de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande (MS);

4. Após a coleta dos dados empíricos, contactou-se com Gestor, Técnicos e Professores do Sistema de Ensino[6] do Município de Campo Grande (MS). Esses contatos se estabeleceram devido a necessidade de se conhecer como as políticas públicas educacionais são, de fato, implementadas em se tratando dos educandos com deficiência mental severa, (*vide* anexo 1 a, b, c). O contato com um Gestor e dois Técnicos da Secretaria Municipal de Educação foi verbal e se firmou especialmente porque essas pessoas são responsáveis pela condução da atual política educacional para a Educação Especial na rede municipal do Município de Campo Grande (MS). Na Secretaria Estadual de Educação o contato verbal foi mantido com técnicos da atual administração, do Núcleo de Inclusão. O contato com os dois Técnicos do Núcleo de Inclusão se estabeleceu porque são eles que atendem diretamente os técnicos que atuam nas escolas da rede estadual. Nas escolas manteve-se contato com dois técnicos[7] que atendem diretamente os professores e alunos da educação especial. Esses técnicos auxiliam no trabalho dos professores que estão nas classes de recursos e classes especiais. Manteve-se também, o contato com quatro professores da rede estadual, sendo que, um atua em classe de recurso e três em classes especiais. O contato com os professore se estabeleceu por meio de entrevistas semi-estruturada, gravadas em fitas de áudio, (vide anexo 9). Esses contatos foram mantidos no período de julho a novembro 2005.

5. Elegeu-se escolas da Rede Pública Estadual, com maior número de educandos matriculados em classes especiais, para realizar as visitas. Essas visitas tiveram o intuito de conversar com professores e técnicos que trabalham diretamente com o educando com deficiência mental severa, visando conhecer de perto, como se efetiva o processo de escolarização, isto é, a prática escolar para esses educandos, bem como, conhecer onde esses educandos estão efetivamente matriculados, (*vide* anexo 2) - relação das escolas da Rede Estadual com alunos da Educação Especial matriculados em sala de recurso e classe especial.

---

[6] Esta pesquisa está entendendo por Sistema de Ensino a composição das Redes Públicas e Privadas de Educação do Município de Campo Grande (MS).

[7] Esses técnicos atuam diretamente nas escolas que tem alunos da Educação Especial; atendem, pelo menos, cinco escolas de uma mesma região e, semanalmente, estão em uma escola. Nesse dia mantém contato com a equipe pedagógica da escola e auxilia nas dúvidas do professor em relação a melhor conduta a ser adotada para atender os educandos das salas de recursos e classes especiais.

6. A análise da legislação pertinente, bem como as análises dos dados empíricos foram efetuadas no âmbito de cada capítulo; houve momentos em que os dados foram cruzados com outras informações do sistema educacional nacional, estadual e municipal. A pesquisa procurou apresentar o quantitativo de educandos com deficiência mental severa, ou seja, os educandos matriculados nas classes especiais da rede pública, e mapeou a população total de educandos matriculados nas escolas e instituições especializadas da rede privada. Esse mapeamento se efetivou porque não se localizou no órgão responsável pela administração da Educação no Estado, os dados separados por natureza da necessidade especial relativo ao ensino privado. Respaldou-se na utilização de tabelas que, além de apresentar o quantitativo, mostraram a natureza de cada necessidade especial com a finalidade de ressaltar quando foi que o deficiente mental severo começou a aparecer no rol de matrículas na Rede Pública de Ensino do Município de Campo Grande (MS); e

7. O referencial teórico foi discutido durante todo o percurso da pesquisa quando se deu ênfase para informar a concretude do objeto pesquisado. O respaldo das categorias História, Estado, Políticas Públicas, Educação, Educação Especial, Inclusão e Deficiência Mental contribuíram para se efetuar as mediações com o objeto pesquisado e a realidade educacional a que se propôs investigar, já que a pesquisa teve por finalidade transpor os limites de uma pesquisa puramente quantitativa.

Para Souza e Arruda (2003, p. 107) "o que torna o objeto concreto é a sua historicidade, ou seja, uma situação singular deve conter em si elementos universais que normalmente não são observáveis, a não ser por meio da teoria".

Desse modo, foi que o desenvolvimento da pesquisa se pautou em confrontar o movimento da sociedade com a teoria nela produzida, para então, apresentar os dados que respaldaram a investigação da temática proposta, ou seja, analisar as possibilidades e os limites relativos ao atendimento educacional para o educando com deficiência mental severa na rede pública de ensino do Município de Campo Grande (MS).

Ao eleger a categoria história, nesta pesquisa, buscou captar a trama do objeto pesquisado juntamente ao movimento da sociedade capitalista, nos aspectos social, político e econômico que a compõe, e tornou-se relevante, na medida em que se pretendeu resgatar a construção histórica dos conceitos estabelecidos para se oferecer um entendimento inicial a respeito da pessoa com deficiência mental e deficiência mental severa, nesta sociedade, a capitalista.

As demais categorias tiveram as suas contribuições ao se pretender visualizar o movimento social, político e econômico dos homens na sociedade capitalista, já que neste

movimento se encontra o respaldo para a materialidade do atendimento educacional das pessoas com deficiência mental e deficiência mental severa nesta mesma sociedade.

Trabalhar com a teoria produzida revelou a forma que foi dispensada para o atendimento educacional das pessoas objeto de estudo desta pesquisa, no período proposto e, acima de tudo, contribuiu para mostrar que o movimento que se deu no interior da sociedade capitalista, foi a forma encontrada para responder a necessidade de se oferecer o atendimento educacional até mesmo para os educandos com deficiência mental severa, ou seja, em vista da necessidade de reduzir o custo social por ocasião de seu não atendimento educacional, então, viabilizou-se meios, no interior do sistema de ensino (da sociedade capitalista) para que se provesse uma forma de atendimento educacional para esses educandos sem que se aplicasse altos investimentos dos recursos públicos.

Assim, devidamente respaldada pelos resultados, foi possível analisar as possibilidades e os limites das Políticas Públicas Educacionais relativas às propostas que visam ao atendimento Educacional para o educando com deficiência mental severa no Município de Campo Grande (MS).

O presente relatório foi estruturado como segue:

No capítulo I - discutiu-se a construção do conceito de deficiência mental e deficiência mental severa, com a finalidade de melhor identificar quem são esses educandos na sociedade capitalista contemporânea; enfatizou-se o aspecto histórico das conceituações apresentadas no século XX, bem como os conceitos propostos para os dias atuais.

No capítulo II - traçou-se em linhas gerais o histórico do Estado brasileiro, bem como das Políticas Públicas Educacionais para o educando com deficiência mental e deficiência mental severa no Brasil.

No capítulo III – Discutiu-se no âmbito das Políticas Públicas Educacionais as possibilidades e os limites dessas políticas relativas ao atendimento educacional público para o educando com deficiência mental severa, no Município de Campo Grande (MS), com o respaldo da proposta da educação inclusiva para esses educandos.

Nas considerações finais procurou dar ênfase aos resultados da pesquisa considerando os objetivos propostos e apontou-se os principais elementos da discussão.

CAPÍTULO I

O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA MENTAL[8] SEVERA: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO NO SÉCULO XX

Este capítulo tem por objetivo discutir como os conceitos relacionados à deficiência mental foram construídos ao longo do século XX; e busca resgatar a discussão conceitual já elaborada em relação à deficiência mental severa.

A deficiência mental tem sido objeto de estudo sistemático sob vários aspectos, visando contribuir com a prática escolar para que essa venha a ser significativamente alterada, passando de um processo meramente assistencialista para um efetivo processo de escolarização.

Autores como Pessotti (1984), Jannuzzi (1985), Ferreira (1989), Mendes (1995), Mazzotta (1986), Anache (1997), Kassar (1993), De Carlo (1997 e 2001), Fonseca (2003), Carvalho (2004) dentre outros, têm realizado seus estudos voltados para a temática da Educação Especial, e dedicado a atenção à questão da deficiência mental, com o objetivo de apreender os aspectos histórico, social, psicológico, político e econômico que permeiam as relações e as propostas do Estado brasileiro para com a Educação Especial no Brasil.

Neste trabalho, analisar a construção do conceito para **Deficiência Mental** ao longo do Século XX, favoreceu a compreensão da concepção que se tinha (e, às vezes, ainda se tem), sobre essas pessoas em seu processo de escolarização, bem como o tratamento a elas dispensado. A análise permitiu compreender, ainda, como ocorreu a construção da categoria **deficiência mental severa** na sociedade capitalista. E, segundo a autora desta pesquisa, esse conceito, ou essa categoria, parece ter sido, pouco explorado pela ciência de forma sistematizada, já que se retomou a sua discussão apenas nas últimas décadas do século XX.

Assim, mediante a argumentação anterior, entende-se que para analisar conceitos é preciso ter clareza que esses, quando relacionados às pessoas ou grupos de pessoas, servirão para identificar o conjunto, ou parte do conjunto de suas realizações, quer sejam material, social, religioso ou intelectual e, ainda, mostrar que essas realizações ocorrem no interior de uma totalidade, e que essa totalidade é a própria história do homem e como esse produz a sua existência, em diferentes sociedades. Desse modo é que, no âmbito da totalidade, buscou-se

[8] O termo *deficiente mental* surgiu em 1939, num Congresso em Genebra, substituindo o termo *anormal*, até então utilizado. Foi incorporado na literatura educacional brasileira na década de setenta (SPOVIERI, 1991, p. 117).

apreender, por meio dos conceitos, quem é a pessoa deficiente mental severa e que tipo de escolarização e/ou atendimento educacional é oferecida a essa população na sociedade capitalista.

1.1 O Conceito de Deficiência Mental na Sociedade Contemporânea

Apresentar quem são os educandos denominados como deficientes mentais conduziu esta pesquisa a procurar pela conceituação já efetuada pela literatura específica nos diferentes períodos da história. Desde o século XVIII[9], teóricos têm buscado discutir cientificamente a questão da deficiência mental. No entanto, a base científica[10] só ocorreu no século XIX.

Autores como Pessotti (1984), Mendes (1995), De Carlo (2001) discutiram a questão da deficiência mental e afirmaram que, anterior ao século XIX os estudos efetuados não foram respaldados pelo caráter científico.

Porém, é preciso mostrar que, anterior ao século XVIII, teóricos já se posicionavam em relação à patologia mental, e essa abordagem se tornou assunto de estudos desde o século XVII, com Locke[11] (1669); no século XVIII, com Fodéré[12] (1791); e no século XIX com Itard (1800)[13], dentre outros[14] (MENDES, 1995).

O relato da história informa que, anterior ao século XIX, o tratamento destinado às pessoas deficientes variou da negligência, na era pré-cristã, até o tratamento caritativo, na era cristã. No fim do século XVIII e início do século XIX, ocorreram as primeiras institucionalizações, especialmente porque, nesse período, as mudanças sociais exigiram uma nova posição em relação a essas pessoas na sociedade. Interná-los em asilos, hospícios ou casas residenciais foi a solução encontrada pela sociedade da época, pois entendiam que essas pessoas representavam uma ameaça social; as instituições, no fim do século XIX, passaram a funcionar como uma espécie de prisão informal e proteção para a sociedade (MENDES,

---

[9] Ver sobre o assunto em (MENDES, 1995, p. 19) e (PESSOTTI, 1984, p. 6).

[10] Anteriormente a esse período a deficiência mental foi entendida por meio de mitos e lendas, sobretudo no aspecto religioso. Sobre essa temática consultar Pessotti (1984) e De Carlo (2001).

[11] Teórico determinante na concepção acerca da deficiência mental. Teve uma visão naturalista da atividade intelectual, defendia que as operações mentais estão fundamentadas sobre a experiência sensorial individual. Sobre o assunto consultar De Carlo (2001).

[12] Teórico que escreveu o primeiro livro sobre patologia mental (MENDES, 1995, p.19).

[13] Esse teórico era médico e foi o primeiro a estudar sistematicamente a deficiência mental e, também, o primeiro a apresentar seu aspecto pedagógico Galvão; Leite (2000).

[14] PESSOTTI (1984) discute largamente o pensamento de cada um dos teóricos apontados. Mendes (1995) e De Carlo (2001) também tratam desses teóricos em suas discussões.

1995), De Carlo (2001). A partir desse momento foi que se iniciou o estudo sistemático em relação à deficiência mental.

Mendes (1995) é uma das autoras que discute vários aspectos da deficiência mental. Para ela, o termo é um constructo científico ou, até mesmo, um artifício lingüístico que tem permitido classificar ou categorizar eventos de acordo com normas particulares de grupos, normas, essas, que são circunstanciais e que variam com o tempo.

Para respaldar esta pesquisa, recorreu-se a outros trabalhos que discutem questões relativas à deficiência mental. Entre os autores, Kirk & Gallagher (1996) mostram que diferentes pesquisadores, de diferentes áreas, tentam conceituar e/ou definir a deficiência mental.

Anache (1997), ao discutir o conceito de deficiência mental, aponta que as alterações ocorridas ao longo do século XX foram uma tentativa para se obter uma conceituação que viesse a satisfazer os diferentes profissionais que atuam nessa questão. Assim, considera ser natural essa variedade de conceitos. Afirma, ainda, que existe apenas um único consenso: "Todos são unânimes em afirmar que se trata de um problema complexo, que tem em comum o déficit na capacidade intelectual do sujeito e prejuízo na sua adaptação social" (ANACHE,1997, p. 35).

De Carlo (2001) faz um apanhado histórico sobre a deficiência mental, e registra que, em diferentes momentos da história na sociedade, adotaram-se diferentes concepções para se compreender as pessoas com deficiência mental.

Para a autora desta pesquisa, as alterações conceituais, além de auxiliar os diferentes profissionais que atuam com a temática "deficiência mental", é um constructo histórico que acompanha o progresso da ciência, visando, especialmente auxiliar o entendimento daqueles que trabalham diretamente com a pessoa em referência.

No fim do século XX, no Brasil, houve uma exagerada alternância nas nomenclaturas para se referir à pessoa com deficiência mental, no âmbito da educação. Os termos utilizados foram: subnormal, excepcional, deficiente, portador de deficiência, portador de necessidade especial, necessidade especial, necessidades educacionais especiais ou ainda, necessidades educativas especiais.

A variedade de termos utilizados pela educação para representar as pessoas deficientes, pode significar a forma como a sociedade capitalista contemporânea tem respondido a necessidade de se oferecer atendimento para essa população, especialmente, na rede pública de ensino, visto que desse modo, os investimentos, possivelmente, seriam menores.

Pode-se notar a existência de uma série de condições e contradições que se apresentam, neste tempo, quando se trata de questões relativas ao processo educacional público para as pessoas com deficiência. Entre essas condições e contradições está implícito que existem possibilidades, mas existem também, limites, nesta sociedade, que impedem o oferecimento de uma proposta de educação diferenciada para se atender essas pessoas, inclusive os educandos com deficiência mental severa, na rede pública de ensino, posto que esse conceito ou essa nomenclatura começou a ser colocado em questão, no fim do século XX.

Assim, para analisar conceitualmente a questão da deficiência mental, houve a necessidade de resgatar as primeiras discussões, do início do século XX. Desde 1908 já havia uma proposição delineada para definir esse grupo de pessoas, porém, somente em 1937 o pesquisador Tredgold (*apud* TELFORD & SAWREY, 1984, p. 302) tornou pública uma conceituação para deficiência mental, considerando-a:

> [...] um estado de desenvolvimento mental incompleto de tal tipo e grau que torna o indivíduo **incapaz de se adaptar ao ambiente normal** de seus semelhantes, de maneira a manter uma existência independente de supervisão, controle externo ou apoio (grifo nosso).

Outro pesquisador que se dedicou ao estudo da deficiência mental, na primeira parte do século XX, foi Doll (*apud* MENDES, 1995, p. 31) que, em 1941, tornou pública sua conceituação, considerando-a: "[...] uma maturação mental incompleta que aparece desde o nascimento, ou em uma idade relativamente precoce, como conseqüência de possibilidades inatas limitadas, ou de influências variadas que detêm o crescimento mental normal".

As conceituações citadas anteriormente foram utilizadas, especialmente na área médica, na primeira metade do século XX. É possível perceber, pelos conceitos apresentados, que nesse período considerou-se que a pessoa com retardo mental[15] possuía uma "maturação mental incompleta". Essa forma de compreender a deficiência mental indicava que se via apenas a condição natural e deficitária da pessoa, ou seja, a condição do déficit cognitivo, e que esse se encontrava inscrito no organismo da pessoa deficiente.

A deficiência mental, nesse período, era considerada "incurável". Tanto é verdade que até a primeira metade do século XX não se creditava a possibilidade de interação da pessoa deficiente com o seu meio social.

Os conceitos propostos por Tredgold (1937) e Doll (1941) foram utilizados por diferentes profissionais nos primeiros cinqüenta anos do século XX. Há registro de que

[15] Termo utilizado nos Estados Unidos.

somente por volta da década de trinta é que a condição estática[16], para a deficiência mental, começa a ser questionada. Pesquisadores começam a levantar suposições se realmente poderiam considerar a deficiência mental, apenas, como uma condição instalada no organismo, a ponto de considerá-lo "doente". Nesse período se considerava a deficiência um estado irrecuperável e permanente (MENDES, 1995).

Evidencia-se que a deficiência mental, até a primeira metade do século XX, foi considerada, somente, sob o ponto de vista médico patológico. Nesse período, as pesquisas indicam que não havia possibilidade de interação da pessoa deficiente com o seu meio social. Essas pessoas eram consideradas doentes mentais (MENDES, 1995).

1.1.1 Conceito da Deficiência Mental nos anos de 1950 e 1960

Conceituar a pessoa deficiente mental, no início do século XX, era uma questão complexa e geradora de muitas discussões. Visando amenizar a multiplicação dos termos[17] adotados para se referir à pessoa deficiente mental, a *American Association on Mental Retardation (AAMD e/ou AAMR)*[18] procurou estabelecer um acordo, ou seja, uma padronização para conceituar[19] e/ou definir quem é a pessoa deficiente mental nesta sociedade. Assim, a AAMD contribuiu para estabelecer um pouco de ordem na questão científica do conceito para a deficiência mental[20].

A AAMD, com sede em Washington, foi criada em 1876 e desde então lidera[21] o campo de discussões a respeito do retardo mental, em que pesquisadores participam com a finalidade de estudá-la, sistematicamente, em todos os seus aspectos. Tornou-se referência na publicação de manuais, visando divulgar e expandir a utilização do conceito de deficiência

---

[16] A condição estática da deficiência mental é vista pela perspectiva clínica que considera a deficiência mental como um estado constante e irreversível (CAMBAÚVA, 1988, p. 118).

[17] Sobre esse assunto ver (MAZZOTTA, 1996, p. 7).

[18] A nomenclatura da AAMD e/ou AAMR vem se adequando conforme se alteram os períodos históricos. Originalmente era: "American Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-Minded Persons", depois se tornou: "American Association for the study of Feebleminded" e, posteriormente se tornou *American Association on Mental Deficiency (AAMD).* E, atualmente é *American Association on Mental Retardation (AAMR).* Nos Estados Unidos o termo utilizado é retardo mental. (MENDES, 1995, p. 34). Nesta pesquisa optou-se por utilizar a sigla AAMD e o termo deficiência mental.

[19] No decorrer da pesquisa identificou-se que os autores ora referem-se ao termo "conceito", ora se referem a "definição"; nesta pesquisa optou-se por utilizar o termo conceito.

[20] A autora desta pesquisa esclarece que não há o intuito de afirmar categoricamente que os conceitos publicados pela AAMD são os melhores e os únicos. No entanto, ressalta que esses conceitos foram os que se tornaram mais populares no Brasil, especialmente no âmbito educacional, tanto que vem sendo adotado pela política educacional brasileira desde 1973. A adoção dos conceitos pela política brasileira será objeto de discussão no capítulo II desta pesquisa.

[21] Pelo menos nos Estados Unidos.

mental no mundo. Diferentes profissionais fazem uso dos estudos sobre deficiência mental elaborados pela Associação. O primeiro manual foi editado em 1921, depois houve sucessivas revisões: 1933, 1941, 1957, 1959, 1961, 1973, 1977, 1983, 1992 e 2002[22] (CARVALHO, 2002).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) também apresenta estudos em relação ao tema da deficiência mental. Em 1954 essa organização incluiu em suas discussões a temática relativa à deficiência mental. Nesse mesmo ano elaborou uma orientação em relação ao termo "subnormalidade mental[23]", indicando-o como "funcionamento intelectual abaixo da média". No entanto, poucos anos depois, essa mesma Organização recomendou que o termo "subnormalidade mental" fosse substituído para "retardo mental" (MAZZOTTA, 1986, p. 7).

Quanto aos termos: "idiota, imbecil e débil mental", esses têm origem com os teóricos dos séculos XVII e XVIII e foram utilizados até a primeira metade do século XX. A OMS[24], em 1954, recomendou que os termos acima mencionados fossem substituídos pelos adjetivos[25]: "leve, moderado, severo e profundo". O entendimento da OMS, no período, foi que, ao utilizar os adjetivos, esses estariam qualificando o sujeito em função de um momento determinado, e não mais como uma condição patológica permanente (MENDES, 1995).

Assim, conforme a proposição do parágrafo anterior, tudo indica que foi a OMS que estabeleceu o uso dos adjetivos: leve, moderado, severo[26] e profundo, largamente utilizado na literatura científica e incorporado na política e na literatura educacional brasileira[27].

Em 1959, conforme já explicitado anteriormente, a *American Association on Mental Deficiency (AAMD)*[28], presidida por Rick Heber, organizou a quinta edição do manual editado sob a sua responsabilidade, com a finalidade de contribuir com as questões relacionadas a deficiência mental, especialmente quanto à conceituação.

---

[22] Apesar de todas essas publicações, no Brasil suas edições se tornaram mais conhecidas na edição de 1959, e aplicadas na Educação a partir de 1973. Nesta pesquisa estuda-se o conceito proposto a partir de 1959.

[23] Kirk & Gallagher (1996, p. 121), "[...] subnormalidade intelectual era determinada pelo desempenho no teste de inteligência, originalmente desenvolvido pelo médico Francês Alfred Binet em 1905."

[24] A história da Classificação Internacional de Doenças (CID-10, 1996) aponta que as primeiras revisões, em relação a utilização de termos, ocorreram a partir de 1948, por meio da OMS.

[25] Há divergência em relação ao ano em que se definiu a utilização desses adjetivos. Mendes (1995) menciona que foi em 1954; Jannuzzi (2004) menciona que foi em 1953. A autora desta pesquisa não localizou no site e manuais da OMS referência relativa ao início da utilização desses adjetivos.

[26] O conceito de deficiente mental severo será objeto de discussão neste capítulo, por se tratar do objeto de estudo desta pesquisa.

[27] BRASIL. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE nº 73 – Diário Oficial 23-6-1978. Nesse período os Governos Estaduais legislavam sobre a Educação dos "Excepcionais". Essa Res. utiliza os adjetivos para categorizar a deficiência mental.

[28] Nessa década a Associação teve essa nomenclatura.

Anteriormente a 1959, essa Associação denominava e/ou classificava as pessoas, estabelecendo parâmetros baseados apenas na causa orgânica/etiológica[29] geradora da deficiência, desconsiderando por completo as atitudes comportamentais dos sujeitos diante das relações com o meio social.

Sob a responsabilidade de Rick Heber (1959 apud ALMEIDA, 2004, 35), a AAMD apresentou o conceito para deficiência mental. Considerou-a:

> [...] um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento (do nascimento até 16 anos aproximadamente) e está associado a deficiências em uma ou mais das seguintes condições: maturação, aprendizagem e ajustamento social.

Mendes (1995) apresenta a proposição de Rick Heber (1959) em relação aos critérios classificatórios propostos pela AAMD no conceito de 1959, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Classificação por Nível de Inteligência – AAMD - Heber (1959)

Níveis (*) (AAMD)	**LIMITES DE Q.I.**
Limítrofe	84 - 68
Leve	67 - 52
Moderado	51 - 36
Severo	**35 - 20**
Profundo	menor que 20

Fonte: Mendes (1995, p. 35)
Nota: (*) Inicialmente a OMS classificou a deficiência mental como: subnormalidade mental; a partir de 1953 adotou os termos leve, moderado e grave[30].

A Tabela 1 indica que a AAMD utilizou-se dos mesmos termos classificatórios propostos pela OMS (1953). Nota-se, que, pelo conceito proposto em 1959, o parâmetro para avaliar pessoas se respaldou totalmente nos testes de Q.I. (MENDES, 1995).

Fundamentados no conceito da AAMD (1959), os profissionais de diversas áreas, especialmente os da educação, começaram a respaldar-se no conceito e na forma classificatória para avaliar a pessoa com deficiência mental. No Brasil, tanto o conceito quanto a forma classificatória só foram incorporadas nos documentos oficiais na década de setenta e, com maior ênfase, na década de oitenta e noventa.

[29] Parte da medicina que trata da origem das doenças. Dicionário Aurélio (1975).

[30] TELFORD; SAWREY, (1984). Não há indicação do ano que a OMS começou a adotar essa classificação. Jannuzzi (2004) aponta que foi em 1953.

É preciso ressaltar que, nas décadas de sessenta e setenta, a prática de avaliar respaldada apenas no teste de Q.I. tornou-se uma mera forma classificatória para diagnosticar ou eleger a população e/ou educandos das classes e escolas especiais, o que contribuiu para que muitas crianças fossem rotuladas e classificadas inadequadamente[31] (MENDES, 1995).

Nas décadas mencionadas acima, na sociedade americana, os teóricos já discutiam e colocavam em dúvida a elegibilidade das pessoas, quanto a ser ou não deficiente mental, pela simples utilização dos testes de Q.I.

Mendes (1995) mostra o pesquisador americano Dunn (1969), como um dos que denunciaram que a utilização dos testes de Q.I., pura e simplesmente, poderia incorrer em classificação inadequada de pessoas, e contribuir para colocar crianças em situação de desvantagens escolar ou rotulá-las de forma incorreta.

As controvérsias originadas contribuíram para que mudanças fossem efetuadas quanto à forma de classificar e/ou diagnosticar as pessoas. O conceito proposto em 1959 não foi agregador de consenso; assim, em 1961, a AAMD reformulou e propôs outro conceito, na tentativa de amenizar a larga utilização do diagnóstico por meio do teste de Q.I.

A deficiência mental, em 1961, ficou assim conceituada pela AAMD: "[...] se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento e está associado à deficiência no comportamento adaptativo".

Essa forma de conceituar foi a primeira a não focalizar apenas a condição estritamente patológica e/ou etiológica; esse conceito estabeleceu uma condição mais permissiva ao se avaliar. É possível perceber que, ao inserir a condição do déficit no comportamento adaptativo[32] no teor do conceito, esse passa a considerar que a ação social do sujeito com o meio ambiente pode ser considerada ao avaliar[33] se a pessoa é, ou não, deficiente mental. O conceito de 1961 foi o primeiro a apresentar possibilidades de oferecer interações da pessoa deficiente mental com o seu meio social.

Rick Heber (1961) considerou por comportamento adaptativo: "a efetividade do indivíduo para adaptar-se às demandas naturais e sociais do seu ambiente" (MENDES, 1995 e ALMEIDA, 2004).

---

[31] Sobre este assunto verificar Mendes (1995). A autora não apresenta dados, apenas cita vários exemplos de casos que resultaram até em questão judicial na sociedade norte americana quanto a rotular inadequadamente uma criança. Kassar (1999) também discute essa mesma questão.

[32] Comportamento Adaptativo é também uma escala de mensuração. A primeira dessas escalas foi a de Maturidade Social Vineland, desenvolvida por Doll (1936, 1953) (TELFORD & SAWREY 1984, p. 311).

[33] Avaliar o indivíduo mentalmente retardado é um processo inevitável. Ocorre de maneira informal e acidental quando efetuada por parentes e amigos. Torna-se sistemática quando feita por professores e outros profissionais com o objetivo de aprovação, rebaixamento ou repetência na escola, ou ainda, para colocação em turmas ou escolas especiais (TELFORD & SAWREY 1984, p. 313).

Almeida (2004) destaca que o conceito de comportamento adaptativo foi pouco explorado na década de sessenta, mas, mesmo assim, significou um ganho em relação às noções anteriores de incurabilidade, indicados por Tredgold (1908 e 1937) e Doll (1941).

O conceito proposto em 1961 apresentou uma pequena mudança no foco quanto à forma de avaliar, se comparado ao conceito de 1959. Quanto a sua praticidade não deu respaldo para que as formas classificatórias dos testes de Q.I., utilizadas por profissionais envolvidos com a questão da deficiência mental fossem definitivamente abandonadas.

1.1.2 Conceito da Deficiência Mental nos anos de 1970

A larga utilização do teste de Q.I, para se avaliar e/ou classificar a pessoa com deficiência mental continuou a ser utilizada na década de setenta. Nessa época, pelo menos no Brasil, a padronização proposta pela AAMD ainda não era largamente divulgada, e tampouco, utilizada.

Para Mendes (1995), somente em 1973, quando a AAMD apresentou uma outra conceituação para a deficiência mental, foi que houve uma contribuição significativa, pois o critério psicométrico começou a perder seu valor preponderante ao avaliar.

Em 1973 uma nova comissão foi indicada pela AAMD, dessa vez chefiada por Grossman. O conceito elaborado recebeu a seguinte redação: "[...] retardamento mental diz respeito ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, associado a déficits no comportamento adaptativo e se apresenta durante o período de desenvolvimento[34]" (MENDES, 1995 e ALMEIDA, 2004).

A partir do conceito elaborado pela AAMD (1973), iniciou-se uma nova fase quanto à forma para avaliar essas pessoas, pois, ao considerar o déficit cognitivo associado ao déficit no comportamento adaptativo, passou-se a perceber a eficiência, ou o grau, com que o indivíduo atendia aos padrões de independência pessoal e de responsabilidade social, aceitos e esperados para a sua idade e grupo cultural na sociedade. Assim, as ações dos sujeitos, ou seja, das pessoas com deficiência mental e o meio ambiente passaram a ser, efetivamente, consideradas ao se avaliar e/ou diagnosticar a deficiência mental.

A partir de então, avaliar o educando com deficiência mental levou, ou pelo menos, deveria levar, o avaliador a deixar de perceber o sujeito apenas por uma classificação numérica, para percebê-lo como um ser social capaz de responder às demandas da sociedade em que vive.

[34] Nesse conceito, o período para uma pessoa apresentar traços de deficiência mental foi estendido até aos 18 anos.

A mudança foi significativa, e resultou numa maior abrangência ao se atribuir o termo "deficiente" a uma pessoa. O ponto de corte entre a inteligência normal e a deficiência mental tornou-se mais flexível, passando para o nível 68 – 52. O ponto de corte utilizado até 1959 era o nível 84 – 68.

Tabela 2 - Classificação por Nível de Inteligência - AAMD – Grossman (1973)

Níveis (AAMD)	LIMITES DE QI	USO ESCOLAR[35]
Leve	68 - 52	Educável
Moderado	51 - 36	Treinável
Severo	**35 - 20**	**Treinável**
Profundo	19 - ?	Dependente

Fonte: Mazzotta (1986, p. 10).

O conceito da AAMD (1973), conforme Tabela 2, além de diminuir o nível de corte no teste de Q.I. apresentou uma classificação possível para ser utilizada pela educação[36].

Segundo Spovieri (1991, p.110), ao efetuar a correlação direta dos níveis classificatórios (leve, moderado, severo e profundo) para ser usado pela educação, passou-se a adotar para o deficiente mental leve (DML), a nomenclatura de "educável". O deficiente mental moderado (DMM) e o deficiente mental severo (DMS) receberam a nomenclatura de "treinável". O deficiente mental profundo (DMP) foi considerado semidependente ou dependente. Para cada um deles deveria haver um programa educacional específico.

Quanto ao nível classificatório para a pessoa com deficiência mental leve, é preciso esclarecer que houve uma diminuição no nível de corte, somente para a admissão da pessoa deficiente nesse nível. Os demais níveis permaneceram inalterados. Mendes (1995); Kirk & Gallagher (1996) e Anache (1997) discutem largamente essa temática. Neste trabalho optou-se por não discutí-la[37].

Já em relação aos níveis moderado, severo e/ou grave apresentados pela AAMD (1973), conforme Tabela 2, e em vista do objeto de estudo desta pesquisa, efetuar-se-á uma análise mais aprofundada, isto é, dentro das limitações teóricas já produzidas em relação à deficiência mental severa.

---

[35] Anterior à década de setenta, ao avaliar, se o sujeito tivesse um Q.I. em torno de 84 já era considerado deficiente mental leve. Após 1973 o nível de corte caiu para 70 – 68 e provocou uma diminuição considerável na população geral de deficientes. Quanto aos outros níveis, o ponto de corte permaneceu o mesmo elaborado pela AAMD (1959).

[36] A terminologia educável, treinável e dependente foi largamente utilizada nos Estados Unidos e Inglaterra (TELFORD & SAWREY 1984, p. 318-319). Os autores não mencionam o ano que essas terminologias começaram a ser adotada. Conforme já explicitado, anteriormente parece ter sido apresentada pela OMS em 1953.

[37] Sobre a pessoa com deficiência mental leve consultar esses autores.

Quanto ao conceito elaborado pela AAMD (1977), publicou-se o 7º Manual Sobre a Classificação e Terminologia da Deficiência Mental (GROSSMAN, 1977). Segundo Almeida (2004), a redação do conceito foi praticamente idêntica à de 1973, havendo apenas algumas modificações quanto à interpretação. Optou-se por não discuti-lo nesta pesquisa.

1.1.3 Conceito de Deficiência Mental Severa

Conforme anunciado anteriormente, o objeto de investigação desta pesquisa diz respeito à pessoa com deficiência mental severa, isto é, aquela com desenvolvimento intelectual e/ou cognitivo mais comprometido, ou seja, disfuncional ou deficitário. Este subitem discutirá alguns dos aspectos da questão conceitual proposta para esse grupo de pessoas.

A classificação proposta pela AAMD (1973) considera deficiente mental severo aquela pessoa que atinge, no teste de Q.I., o nível de corte entre 35 – 20, conforme explicitado na Tabela 2, p. 31.

Os autores Kirk & Gallagher (1996), não abordam diretamente a questão dos educandos com deficiência mental severa. Eles discutem apenas questões relativas ao deficiente mental treinável, que pela tabela da AAMD (1973), são considerados como moderados e/ou severos. Para os autores mencionados, o educando denominado como treinável[38] é aquele que tem dificuldade em: "[...] aprender as habilidades acadêmicas em qualquer nível funcional; desenvolver independência total quando adulto e, ainda, alcançar adequação vocacional suficiente, para, quando adulto, sustentar-se sem supervisão ou ajuda" Kirk & Gallagher (1996, p. 124). Nota-se que o quadro descrito, poderia identificar os educandos com deficiência mental severa, que os autores mencionados denominam de treináveis.

Os mesmos autores fazem referência aos educandos moderados, que pela tabela de 1973, também são considerados como treináveis. Para eles, esses educandos são capazes de:

> [...] cuidar de si próprio (vestir-se, despir-se, usar toalete e alimentar-se); tem capacidade de se proteger de perigos comuns no lar, escola e vizinhança; ajustamento social no lar e na vizinhança; aprendem utilidades do lar auxiliando nas tarefas de casa, trabalhando em ambientes especiais, ou mesmo em trabalhos rotineiros, sob supervisão (Kirk & Gallagher, 1996, p. 124).

[38] Os autores Kirk e Gallagher (1996, p. 124) entendem que as pessoas classificadas como deficientes treináveis correspondem aos deficientes moderados pela classificação da AAMD (1973).

Os autores em referência tratam da questão dos deficientes mentais graves e/ou profundos[39]. Para eles, essas pessoas, normalmente estão associados por deficiências múltiplas[40]; quase sempre, por sua própria condição limitada, têm sérias interferências nos procedimentos de instrução normal.

Para esses autores, a deficiência múltipla e grave "são aquelas, cujas, principais necessidades educacionais são o estabelecimento e desenvolvimento de habilidades básicas nas áreas social, de auto-ajuda e comunicação, que representam o potencial de sobrevivência da criança em um mundo supervisionado e protegido" Kirk & Gallagher (1996, p. 412).

Telford & Sawrey (1984), também discutem a questão. Para eles, a maioria dos retardados mentais graves é fisicamente desviante, e se caracteriza por um padrão distinto de sintomas físicos, como a Síndrome de *Down*. Os autores consideram que essas pessoas são, apenas, treináveis. Para eles, de um, em cada seiscentos a novecentos bebês vivos, possui a síndrome, e não são homogêneos, diferem quanto à capacidade de aprendizagem, nível mental e temperamento.

Na visão dos autores citados, percebe-se que pouco precisa ser oferecido a essas pessoas, apenas o necessário para que possam desenvolver aptidões de auto-ajuda, socialização e linguagem oral elementar. Parece que o entendimento dos autores, em relação ao processo educacional da pessoa deficiente mental com maior grau de comprometimento cognitivo, pouco avança em relação aos métodos e técnicas utilizados por Jean Itard[41], no início do século XIX.

Telford & Sawrey (1984) informam, ainda, que os estudos de acompanhamento de ex-alunos das turmas especiais para pessoas treináveis indicam resultados variados, mas que, em sua maioria, são institucionalizados ou vivem sob supervisão familiar; alguns participam de programas em oficinas pedagógicas, percebendo menos de dez dólares semanais[42].

Assim, diante das controvérsias conceituais, e do caráter limitador apresentado pelos autores anteriormente mencionados, e que discutem a questão da deficiência mental, parece que ainda não há um conceito agregador de consenso para se identificar quem é, de fato, a pessoa com deficiência mental severa. Para os autores e para a AAMD, em 1973, esses educandos são considerados como treináveis.

---

[39] Os autores Kirk e Gallagher (1996, p. 124) não discutem aspectos da deficiência mental severa, usam a nomenclatura "graves e/ou profundos" e entendem que esses correspondem aos deficientes gravemente retardados pela classificação da AAMD (1973).

[40] No Brasil existem algumas pesquisas relativas à deficiência mental múltipla, De Carlo (1997); Kassar (1999) Carvalho (2004), dentre outras.

[41] J.Itard (1800) é citado no início desta pesquisa (PESSOTTI, 1984).

[42] Parece que esse quadro, ainda hoje, é o que se apresenta para a população de educandos deficiente mental severa.

Diante dessas questões, no Brasil, De Carlo (1997 e 2001) realizou um trabalho de pesquisa na Universidade de São Paulo, que teve por objetivo buscar indícios do nível de funcionamento em termos de processos reflexivos e imaginários das pessoas com deficiência mental institucionalizada[43], ou seja, pessoas consideradas incapazes para a sociedade. Nesse trabalho discutiu-se a possibilidade de funcionamento psicológico superior em pessoas adultas com deficiência mental institucionalizados. A autora indica que:

> [...] a quase totalidade da população institucional é considerada portadora de deficiência mental em níveis acentuados, [...] grande parte dela apresente características de diferentes quadros clínicos que, não necessariamente, implicariam limitações cognitivas (De Carlo, 2001, p. 12).

A autora ressalta em sua pesquisa que, se atentasse apenas para os conceitos tradicionais de deficiência mental, com suas descrições de níveis de desenvolvimento possíveis para pessoas consideradas como deficientes graves, certamente se concluiria pela total incapacidade daqueles sujeitos e pela impossibilidade da realização de qualquer programa de intervenção que se propusesse a algo mais que a manutenção básica para a sobrevivência dessas pessoas.

Reafirma porém que: "[...] as constatações da prática foram contradizendo muitas das previsões (e 'pré-conceitos')". A autora menciona que, após a realização de sua pesquisa, acredita que: "[...] algumas das concepções clássicas acerca deste (ainda desconhecido) complexo chamado 'deficiência mental' devem ser revistas e reelaboradas" (De Carlo, 2001, p. 12).

De Carlo (2001) constatou que existem possibilidades de aprendizagem para as pessoas institucionalizadas, ou seja, para as pessoas com deficiência mental severas e/ou graves, desde que se trabalhe com práticas educativas diferenciadas, e que se dê condições para que o educando possa ver significado prático para o que se deseja que ele aprenda. A autora em seu trabalho procurou dar voz àqueles sujeitos, os considerados inaptos para a sociedade, e percebeu que existe conexão no funcionamento psicológico superior dessas pessoas, portanto, existe possibilidade de aprendizagem para essa população.

Outra pesquisa realizada no Brasil foi a de Carvalho (2004). Em discussão elaborada na Tese de Doutorado, a autora apresenta os relatos de pessoas adultas com deficiência múltipla, atendidas por uma escola especializada. Relata, suas lutas e a vontade dessas pessoas conquistarem a condição de cidadãos com direitos nesta sociedade. Relata,

[43] Pessoas com deficiência mental mantidas, por muito tempo, em escolas e instituições, quase sempre da rede privada com caráter de filantropia.

especialmente, a compreensão de mundo, de sociedade que essas pessoas adquiriram por meio de suas vivencias pessoais, adquiridas quase sempre em instituições especializadas que as abrigaram por um longo período de suas vidas.

O relato dos resultados das pesquisas realizadas no Brasil, especialmente as realizadas pelas pesquisadoras mencionadas, anteriormente, são mais promissoras e significativas para a população objeto de estudo desta pesquisa.

Desse modo, percebe-se que ao longo do século XX, ao se estudar o desenvolvimento do conceito para deficiência mental, que, inicialmente tinha caráter naturalista, estático e limitador, ao finalizar o século anuncia-se condições mais flexíveis e promissoras para essas pessoas. O caráter estático perdeu o valor preponderante para se referir à pessoa com deficiência mental nesta sociedade. Desponta-se possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para essas pessoas, nesta mesma sociedade, que tantas vezes o considerou, e às vezes ainda o considera como um ser incapaz, e até mesmo ineducável, porém, novos horizontes se anunciam no tempo presente.

Ao analisar a construção conceitual no decorrer do Século XX, percebeu-se que ao fim desse mesmo século ocorreu uma desmistificação, ou uma desconstrução na forma de se conceber as pessoas com deficiência mental, nesta sociedade, a capitalista. Pesquisas como às de De Carlo 1997 e 2001; Kassar (1997) e Carvalho (2004) revelam que existem possibilidades de aprendizagem para as pessoas com deficiência mental, mesmo aquelas que apresentam significativo comprometimento cognitivo.

Considerando o enunciado anterior, acrescentou-se, no anexo desta pesquisa, a reportagem da Revista Saúde, nº 259, de abril de 2005. "Débora, a primeira brasileira com síndrome de *Down* com diploma de professora". A pessoa em referência tem 23 anos, possui a Síndrome de *Down* e concluiu o ensino fundamental, junto, acrescenta-se, também, a carta de um Down universitário, (*vide* anexo 3 e 3b).

Assim, ao propor para esta pesquisa analisar as possibilidades e os limites das Políticas Públicas Educacionais para o Educando com deficiência mental severa, não se propõe nada que seja inviável para os dias atuais, entende-se, apenas, que a concepção que se tinha, e que, às vezes ainda se tem, sobre essas pessoas precisa, de vez, ser alterada.

Já existem, no Brasil, a comprovação em pesquisa sobre a existência de possibilidades de funcionamento das funções psicológicas superiores, ou seja, as pessoas objeto de estudo desta pesquisa são capazes de assimilar formas de aprendizagem, possivelmente que a aprendizagem, na grande maioria das vezes, não seja a sistemática, a formal, mas no atual sistema em que se vive, não se pode estabelecer, para essas pessoas, que

a única aprendizagem válida seja a referenciada; o meio social com suas interações precisa ser considerado ao se tratar do processo educacional para os educandos com déficit cognitivo acentuado, já que, precisam de práticas educativas que as auxiliem a enfrentar as questões simples e corriqueiras da vida.

Sabe-se, porém, que essas considerações desvelam ainda, um universo a ser aprofundado por meio de pesquisas, já que propostas diferenciadas se apresentaram, no Brasil, apenas no fim do século XX, e podem trazer grandes contribuições para as intervenções educativas propostas para esses educandos no início do século XXI.

Para fechar essa discussão, menciona-se, ainda, que, em 1994, na Conferência Mundial sobre **Necessidades Educativas Especiais** a nomenclatura "desvantagem severa" se apresenta no texto. Assim, entende-se que foi a partir dessas conferências que discussões relativas às pessoas com "deficiência mental severa" ou com déficit cognitivo acentuado voltaram a reaparecer e indicam que esse grupo de pessoas[44] requer uma atenção diferenciada, até mesmo porque, se constatado está, que existe possibilidade para sua aprendizagem, então, deve-se investir em educação para que possam receber um atendimento educacional diferenciado e que lhe é assegurado legalmente.

1.1.4 Conceito de Deficiência Mental - 1990[45] a 2000

Visando implementar uma nova forma para avaliar pessoas com retardo mental e, para minimizar dificuldades geradas pelos conceitos propostos anteriormente, discutidos nesta pesquisa, foi que, em 1992[46], a Associação Americana de Retardo Mental (AAMD) propôs um outro conceito. Deficiência Mental:

> [...] refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, assim indicadas: comunicação, auto cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos, contando com os níveis de suporte: apoio intermitente, apoio limitado, apoio amplo e apoio permanente [47].

---

[44] Essa discussão será aprofundada no Capítulo II desta pesquisa.

[45] A década de 1980 não será considerada nesta pesquisa, uma vez que não houve contribuição substancial quanto à discussão de conceitos. Sobre o conceito proposto pela AAMD (1983), consultar Almeida (2004).

[46] A AAMD publicou a 9ª ed. do manual de classificação para retardo mental, intitulado por "Retardo Mental: Definição, Classificação, e Sistemas de Suporte".

[47] LUCKASSON *at all*., (1992, *apud* MENDES 1995, p. 45 e ALMEIDA, 2004, p. 37). Almeida (2004) discute amplamente cada uma das condutas adaptativas, que não serão abordadas nesta pesquisa.

Para Mendes (1995), essa proposta introduz quatro mudanças básicas na forma de avaliar e/ou diagnosticar a pessoa com deficiência mental: a) apresenta uma compreensão mais atualizada de quem é a pessoa com deficiência mental; b) descreve a aplicabilidade do sistema de apoios; c) apresenta uma mudança na forma de ver a deficiência mental, isto é, valida a interação com o ambiente; e d) avança em relação ao conceito de comportamento adaptativo.

O conceito de 1992 oferece mais flexibilidade em relação aos publicados em 1959, 1961 e 1973 que apresentavam a deficiência mental como uma condição meramente estática e numérica.

O conceito de 1992 propõe que: a) se amplie a lista de situações aplicáveis a condutas adaptativas ao avaliar e/ou diagnosticar a pessoa deficiente mental; b) as pessoas não devem ser classificadas por níveis, conforme as propostas anteriores; c) os níveis classificatórios[48] são substituídos por suportes e/ou apoios (intermitentes, limitado, amplo e permanente).

A importância chave do conceito de 1992 se apóia no fato de reconhecer o valor do ambiente social em que o sujeito vive e a sua contribuição para o seu funcionamento intelectual. O teste do Q.I. perde o seu valor preponderante; outros componentes passam a interagir ao avaliar a pessoa com deficiência mental (MENDES, 1995).

Almeida (2004) discutiu o conceito apresentado pela AAMD (1992), e afirma que esse conceito trouxe mudanças significativas em relação aos anteriores, pois, além de definir as dez áreas de conduta adaptativa, enfatizou a interação entre três grandes dimensões: capacidade da pessoa, ambiente onde a pessoa funciona e necessidade de vários níveis de suporte e/ou apoios.

Ainda segundo Almeida (2004), os níveis de suportes e/ou apoios tiveram a finalidade de substituir a classificação dos níveis: leve, moderado, severo e/ou grave, profundo, adotados pela AAMD (1973) e propostos pela Organização Mundial de Saúde em 1954.

Quanto aos níveis de suporte e/ou apoio estabelecidos pela AAMD 1992, esses são: apoio intermitente: equivale ao atendimento oferecido ao deficiente mental leve; apoio limitado: equivale ao atendimento oferecido ao deficiente mental moderado; apoio amplo: equivale ao atendimento oferecido à pessoa deficiente mental severa e/ou grave; apoio permanente: equivale ao atendimento oferecido à pessoa deficiente mental profundo[49].

---

[48] Leve, moderado, severo e profundo.

[49] Neste trabalho optou-se por não conceituar cada um dos apoios. Sobre o assunto consultar Almeida (2004).

Em vistas de desacordos quanto à aplicabilidade do conceito de 1992, proposto pela AAMD, e visando minimizar os desentendimentos gerados pela falta de consenso em torno da proposta, a Associação Americana de Psicologia[50] (APA), em 1996, publicou um manual alternativo sobre retardo mental.

Conforme já se mencionou nesta pesquisa, outro órgão que também se preocupa com a questão da deficiência mental no mundo é a Organização Mundial de Saúde (OMS). Em 1996 essa organização apresentou uma nova conceituação, para auxiliar diferentes profissionais, especialmente os da saúde.[51]

É preciso ressaltar que a OMS (1996) ainda mantém o sistema classificatório por níveis: retardo mental leve, moderado, grave e profundo[52]. É possível perceber que o conceito formulado pela organização é diferente do conceito proposto pela AAMD. A OMS[53] permanece atenta apenas às questões de origem etiológicas, enquanto que a Associação já avançou nessa discussão, apresenta outras possibilidades de interação da pessoa, principalmente com o meio social.

Ainda em relação à AAMD, conforme Luckasson *et all* (2002), citado por Almeida (2004, p. 43), em 2002 essa Associação propôs um outro conceito para retardo mental:

> [...] uma incapacidade caracterizada por **limitações significativas** em ambos, **funcionamento intelectual** e **comportamento adaptativo** e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes da idade de 18 anos (grifo nosso).

A AAMD (2002), por meio de seus autores, detalhou uma série de explicações com a finalidade de auxiliar a prática do conceito[54]. Leituras foram efetuadas no Brasil, em relação à utilização do conceito proposto em 2002.

Para Carvalho (2002, p. 3): "[...] a deficiência mental não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento". Ainda para a mesma autora, a avaliação ou o diagnóstico conforme o conceito de 2002, requer observar: "[...] o funcionamento intelectual; o comportamento adaptativo; a idade de início da manifestação ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento".

Para Almeida (2004), o conceito acrescenta contribuições, se comparado aos anteriores (1959, 1961, 1973, 1992), pois apresenta uma real preocupação com o indivíduo,

[50] A definição da APA não será considerada nesta pesquisa. Sobre o assunto consultar Almeida (2004).

[51] Por se destinar mais especificamente aos profissionais da saúde optou-se por não discutir esse conceito.

[52] Esses níveis foram propostos por essa organização em 1953, conforme apontado neste trabalho de pesquisa.

[53] Optou-se por não aprofundar as discussões da OMS por se tratar de proposta voltada para a área da saúde.

[54] Optou-se por não inserir esses comentários neste trabalho. Sobre o assunto, consultar Carvalho (2004).

isto é, com a pessoa deficiente mental, em relação a sua participação, interação e papéis sociais, incluindo a saúde mental e a cultura.

Almeida (2004) utiliza a expressão de Heward (2003) em que o autor ressalta: "[...] ainda é muito cedo para avaliar como a nova conceituação de retardo mental influenciará as práticas em Educação Especial". Segundo a autora, no Brasil, os conceitos propostos pela AAMD (1992 e 2002) não foram amplamente discutidos. No entanto, esses mesmos conceitos já estão incorporados na legislação oficial brasileira, especialmente na Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB. Em relação aos níveis de suportes, esses não foram considerados e, tampouco, adotados.

A autora em referência, ressalta que não se sabe, ao certo, porque no Brasil não houve uma ampla discussão em relação às propostas apresentadas pela AAMD (1992 e 2002), já que foram adotadas pela legislação vigente; a indicação é que, talvez, por não dispor de escalas que avaliem comportamento adaptativo e/ou habilidades adaptativas[55], como aconteceu na maioria dos Estados Americanos, essa discussão ainda é tímida. Porém, já existe consenso de que não se pode avaliar uma pessoa com "deficiência mental" respaldada apenas nos escores do testes de Q.I. Nesse aspecto, tanto o conceito de 1992, como o conceito de 2002, discutiu, exaustivamente, a importância de se utilizar às áreas de conduta adaptativas para se avaliar, ou determinar se a pessoa possui ou não deficiência mental.

Assim, ao finalizar a análise do primeiro Capítulo deste trabalho de pesquisa, observou-se que existe uma grande variedade de conceitos e/ou definições[56], e que essas foram se apresentando ao longo dos anos, na sociedade capitalista do século XX.

Entende-se que a elaboração dos conceitos, relativos à pessoa com deficiência mental tem por finalidade favorecer o trabalho de diferentes profissionais das diversas áreas e, também, oferecer uma melhor compreensão sobre quem é essa pessoa na sociedade e, ainda, oportunizar melhores condições de vida para elas.

Porém, vale ressaltar que as constantes alterações conceituais parecem, também, ter outra finalidade, atenuar o termo, "pessoa deficiente", na sociedade contemporânea. Entende-se que há uma constante busca para que essas pessoas possam parecer iguais e, se tornando iguais, deficientes e não deficientes podem ser educados no sistema de ensino comum proposto pelo sistema capitalista vigente.

Tanto é verdade, que os conceitos propostos após 1973 perderam o caráter estático e limitador. O ponto de corte no teste de Q.I. diminuiu e perdeu o seu valor preponderante ao

[55] Essas escalas, no Brasil, ainda são objetos de pesquisa. Almeida (2004).

[56] Alguns autores ora usam definições ora usam conceitos. Nesta pesquisa optou-se por utilizar o termo conceito.

avaliar; no fim do século XX a classificação por "categorias" é substituída por "nível de apoio"; a influência do meio social passou a ser significativamente considerada. Infere-se que, ao desaparecer os padrões estáticos para se conceituar esse grupo de pessoas nesta sociedade, parece que suas limitações específicas foram diluídas, e o tratamento homogeneizante e generalizado passou a ser dispensado a eles, especialmente, em se tratando de seu processo educacional[57].

Ressalta-se, que apesar das alterações conceituais propostas por outras organizações que enfatizam a necessidade de se considerar as habilidades das pessoas em relação ao meio ambiente em que vive, a OMS permaneceu utilizando o sistema estático de categorias, adotados a partir de 1953 para conceituar as pessoas com deficiência mental.

Assim, analisar a construção dos conceitos para a deficiência mental no decorrer do século XX, nos remete a constatação que, após a década de setenta os conceitos vem perdendo o seu caráter limitador e passa a apresentar "traços menos limitantes"[58] para se referir a pessoa com deficiência mental.

Vale lembrar ainda, que um limitado número de autores nacionais discutem amplamente a questão conceitual da deficiência mental e, menos limitado ainda, são os autores que discutem a questão conceitual, bem como o processo educacional para a pessoa com deficiência mental severa, ou seja, aquele educando que possui déficit cognitivo acentuado.

A discussão apresentada neste capítulo, indica que parece não haver acordo e nem muita clareza para se conceituar esse grupo de pessoas, especialmente devido a desconstrução do conceito apresentada no fim do século XX, e também, pela possibilidade de aprendizagem apresentada em pesquisas já realizadas no Brasil para essas pessoas. As discussões que persistem em eleger a categoria deficiente mental severo e/ou grave, em sua maioria se restringem aos autores americanos e retrocedem a década de setenta, com publicação no Brasil na década de oitenta.

O fim do século XX testemunhou mudanças radicais, no Brasil e no mundo, quanto à forma de se compreender quem é a pessoa com deficiência mental na sociedade capitalista contemporânea. No entanto, quando se trata da pessoa com deficiência mental severa ou com déficit cognitivo acentuado, apesar dos ganhos apresentados no fim do século, especialmente quando se busca pela conceituação dessa população, sabe-se que ainda existem limites para

[57] Relativo ao processo educacional a discussão será elaborada no Capítulo II e III desta pesquisa.

[58] Termo utilizado por Cambaúva (1988).

compreendê-la, mesmo porque, estudos diferenciados, em que se indica a existência de possibilidades para a sua aprendizagem ainda são recentes no Brasil.

O que se sabe é que, toda uma prática pedagógica precisa ser realizada para que se estabeleça um trabalho diferenciado que venha atender satisfatoriamente essa população em seu processo de escolarização.

Outro fato que marca a questão da deficiência mental severa, foi o desaparecimento das discussões na literatura específica. As discussões foram retomadas pela educação em nível mundial por ocasião da Conferência Internacional, promovida pela Unesco, em Salamanca – Espanha, 1994 e, ao nível nacional em 2001, Resolução nº 2/2001 – CNE-CEB.

CAPÍTULO II

O ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA MENTAL E DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre o panorama geral do Estado brasileiro a partir da década de oitenta, bem como estabelecer a sua relação com as Políticas Públicas Educacionais, no que diz respeito ao atendimento educacional para o Educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental Severa no Brasil.

Trabalhar com a categoria Estado Brasileiro, neste capítulo, tem por finalidade apresentar, em linhas gerais, como as propostas do Estado impactaram as Políticas Públicas Educacionais destinadas ao atendimento educacional da população objeto deste estudo. Entendeu-se que, por tratar de uma pesquisa cuja temática pretende resgatar a categoria da historicidade relativa às primeiras ações do Governo Federal para uma específica população de educandos, torna-se necessário verificar em que medida as políticas públicas educacionais foram se efetivando para essa população na abrangência do Estado Brasileiro.

Assim, ao efetuar o resgate histórico das primeiras propostas educacionais implementadas pelo Governo Federal para o atendimento educacional da pessoa com deficiência mental severa, ocorreu no Brasil, nota-se que esse atendimento está diretamente relacionada à história do atendimento educacional para o educando com deficiência mental.

Em vista de se buscar o resgate histórico, percebeu-se, também, que haveria necessidade de inserir anotações retroagindo ao que fora proposto no recorte temporal desta pesquisa. Esse fato se deu em virtude de se querer visualizar como as ações, ou a primeiras propostas apresentadas pelo governo federal se efetivaram na prática, ou seja, em que tempo e em que momentos aconteceram. Pretende-se ainda, evidenciar os momentos da história e em que os conceitos, tratados no Capítulo I, desta pesquisa, foram incorporados à legislação brasileira.

Para Mazzotta (1996), nas décadas sessenta e setenta estão localizados os marcos iniciais da história da Educação Especial Brasileira relativos às primeiras propostas efetivas do Governo Federal em relação ao atendimento educacional do educando deficiente mental no Brasil.

2.1 Retrospecto na história do atendimento educacional da pessoa com Deficiência Mental no Brasil

Os registros históricos da Educação Especial no Brasil indicam que as primeiras ações ou as primeiras propostas com o respaldo do Governo Federal, relacionadas ao atendimento educacional para as pessoas "excepcionais"[59], tiveram início no ano de 1957. No entanto, esses atendimentos só se efetivaram em 1960[60], sob a liderança das instituições privadas e com o apoio do Ministério de Educação e Cultura.

Nota-se que foi no fim da década de cinqüenta e início da década de sessenta que foram postas as condições materiais para que se viabilizasse no Brasil propostas governamentais para atender a pessoa excepcional. O governo federal com o apoio da iniciativa privada instituiu a **Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais** (CADEME)[61]. Essa foi a primeira proposta do Governo Federal para a educação da pessoa "excepcional" no Brasil.

A CADEME teve por finalidade promover, em todo o território nacional: "A educação, o **treinamento**, a **reabilitação** e a **assistência educacional** das crianças retardadas e outros deficientes mentais" (MAZZOTTA, 1996, p. 52, grifo nosso).

Na análise de Mazzotta (1996) quando se propôs a educação para esses educandos com ênfase no "treinamento, na reabilitação e na assistência educacional" se considerou que os deficientes mentais treináveis (conforme Tabela 2, p. 31), isto é, os moderados e severos, nada, ou quase nada, poderiam adquirir em termos de conhecimento escolarizável. Essa concepção prevaleceu até o fim da década de setenta e início de oitenta, no Brasil.

Em relação à iniciativa privada, Bueno (1993) confirma que essa liderou o atendimento da Educação Especial nas décadas sessenta e setenta, uma vez que as ações públicas atenderam, apenas, uma minoria de educandos, e o número de vagas nas escolas públicas, nessa década, era reduzido[62].

---

[59] Termo utilizado até aproximadamente o fim da década de setenta. Em alguns momentos desta pesquisa, utiliza-se o termo em respeito ao que foi adotado na época.

[60] Segundo Miranda (2003) até a década de sessenta, no Brasil, houve um absoluto silêncio do Governo Federal em relação ao atendimento educacional para o educando deficiente mental.

[61] Criada pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, DOU de 23 de setembro de 1960 (MAZZOTTA, 1996, p. 51). Essa Campanha obteve cooperação técnica e financeira do Governo Federal e deveria ser extensiva a todo o País, juntamente com entidades públicas e privadas que se ocupassem das crianças retardadas e outros deficientes mentais [...] (art. 3º, inc. I - Cademe).

[62] O autor referenciado não apresenta dados numéricos. Mesmo porque, segundo Jannuzzi, nessa década não há esses registros. Essa autora, ressalta que, nesse período, a criança não era obrigada a freqüentar a escola. Essas crianças permaneciam nos lares ou em sanatórios e asilos (JANNUZZI, 1985).

Registra-se que na década de sessenta não era só o "excepcional" que não estava sendo atendido na rede pública de ensino, mas grande parte da população estudantil do Brasil. Os dados da Tabela 3 confirmam essa proposição.

Tabela 3 - BRASIL. Taxa de Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – 1900/1960

População de 15 anos ou mais			
Ano	**Total[1]**	**Analfabeta[1]**	**(%)Taxa de Analfabetismo**
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7

Fonte: IBGE, Censo Demográfico[63]
Nota: (1) milhares

Conforme a Tabela 3 apresentada acima, a escolarização da população brasileira até a década de sessenta era bastante precária. O alto índice de analfabetismo 39,7% confirma esse fato. Nessa década, não havia se efetivado o processo de escolarização para a classe popular no Brasil. A implementação da escola para a população em geral só ocorreu no fim da década de sessenta e início dos anos setenta.

Kassar (1999) também faz essa análise e enfatiza que o Governo só dispensou alguma atenção às pessoas consideradas "excepcionais" quando houve uma significativa ampliação do acesso à escolarização por parte da população economicamente desfavorecida, especialmente porque nesse período houve um acentuado crescimento do número de escolas públicas.

Nesse contexto, torna-se esclarecedor destacar o tratamento dado pela **Lei nº 4.024[64], de 11 de dezembro de 1961**, para a pessoa deficiente. Em seu artigo 88 destaca-se que: "A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade".

A Lei não esclarece o que significa "integrá-los à comunidade". Nota-se que, em 1961, houve a intenção do Estado em oferecer algum tipo de escolarização para essas pessoas. Parece que o entendimento da época foi que, ao inserí-los no processo educacional público, esses estariam integrados à sociedade, ou que, pelo menos, seria esse o caminho.

Quanto ao artigo 88, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, ao mesmo tempo em que parecia ser intenção do Governo Federal integrar a população de educandos considerados "excepcionais", por meio de sua inserção no ensino público, nessa mesma Lei

[63] <http;//síntese-se.com.br/dowloads/mapa_analfabetismo_brasil/analfabetismo.pdf.>. Acesso em: jul.2004.

[64] Essa Lei fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

considerou-se, no artigo 89, que a iniciativa privada seria beneficiada com recursos, por meio de bolsas, empréstimos e subvenções, (*vide* Tabela 6, p. 80).

O artigo citado anteriormente evidencia a dificuldade de se estabelecer o que, de fato, é público e o que é privado, em se tratando de Educação Especial no Brasil, já que grande maioria das escolas ou instituições da rede privada de Educação Especial, por ter o caráter de filantropia, recebia (e ainda recebe) repasses financeiros do Governo Federal.

Destaca-se que, no Brasil, parece que houve uma cultura, ou uma tradição, que perdurou, praticamente, na década de setenta e oitenta, mais especialmente no âmbito da população em geral, ou o senso comum, que a Educação Especial era de responsabilidade, apenas, das escolas e/ou instituições especializadas, filantrópicas e de caráter privado. Nesse período, parece que a população em geral desconhecia que essas escolas e/ou instituições eram subvencionadas com recursos do Poder Público.

Outra observação é que, ao mesmo tempo em que o Estado subvencionou a iniciativa privada, não restringiu totalmente o atendimento público (mantido apenas com recurso público), esse permaneceu, embora timidamente. Assim, entendeu-se que, ao aprovar a LDB/1961, essa contribuiu para que os Estados começassem a se movimentar em prol da educação para os educandos considerados como "excepcionais", os serviços se ampliaram, algumas Secretarias Estaduais de Educação começaram a trabalhar para oferecer o serviço de atendimento educacional a esses educandos.

Para Bueno (1993), esses atendimentos foram mínimos e destinaram-se aos estratos pobres da população. O autor destaca ainda que nessa década o atendimento educacional público se restringiu à instalação de algumas classes especiais em escolas da rede pública em alguns poucos Estados da Federação.

Em 1972, onze anos após a aprovação da LDB/1961, o Ministro da Educação instituiu um Grupo de Trabalho para delinear uma política e as primeiras linhas de ação do Governo Federal, no que diz respeito à educação dos educandos considerados como "excepcionais" (PIRES, 1974).

Esse grupo de trabalho só foi constituído após a solicitação formal do Presidente da Federação Nacional das Apaes ao Ministro da Educação e Cultura, para que esse adotasse medidas urgentes quanto ao ensino e amparo ao "excepcional" (PIRES, 1974).

Vale lembrar que, enquanto, no Brasil, a educação para o "excepcional" precisou de um apelo da iniciativa privada para que o Governo Federal denotasse-lhe alguma atenção, na Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU), em 20 de dezembro de 1971, foi aprovada a "Declaração de Direitos da pessoa com Deficiência Mental". Esse documento deu ênfase para

que a "pessoa deficiente" fosse tratada como um "cidadão de direitos", especialmente os relativos à "educação".

Enquanto isso, no Brasil, o grupo de trabalho elaborou um estudo denominado de Projeto Prioritário nº 35, em que se apresentou o levantamento da real situação da Educação Especial brasileira. O resultado desse trabalho norteou as primeiras estratégias da Educação Especial, sob a responsabilidade do Governo Federal, em 1973.

Vale ressaltar, também, que as primeiras estratégias traçadas para a Educação Especial no Brasil foram respaldadas por assessoria norte-americana. A princípio, essa assessoria parecia ter apenas a finalidade de cooperar com a implantação da Educação Especial brasileira. Porém, ao aprofundar essa análise, nota-se que essa assessoria não se restringiu, exclusivamente, em cooperar. A "cooperação" parece que teve outras implicações, como implantar as idéias da Teoria do Capital Humano para ser utilizada na Educação, incluindo-se, também, a Educação Especial brasileira. Para Gallagher (*apud* PIRES, 1974, p. 99 - 100), partícipe do grupo de trabalho, como assessor externo,

> [...] embora o custo da educação especial seja maior do que o da educação regular, o retorno para a sociedade é grande em termos sociais e econômicos, [...] as despesas com educação de uma criança infradotada são muito menores do que os custos com a sua manutenção durante o seu período de vida, caso ela não receba treinamento.

Conforme Gallagher, citado por Pires (1974) no relatório final dos trabalhos elaborados pelo grupo-tarefa, esse autor apresentou o resultado de uma pesquisa americana em que comprova:

> [...] um retardado entre as idades de 10 a 60 anos pode custar 250,000 dólares para os cofres públicos durante toda a sua vida, enquanto que o mesmo indivíduo, recebendo educação e tratamento adequados, pode se tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. O custo extra que representa os gastos com a educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores [...] (PIRES, 1974, p. 100).

A citação mencionada anteriormente vem, diretamente, ao encontro da proposta elaborada por defensores da Teoria do Capital Humano e sua visão economicista da educação (FRIGOTTO, 1993)[65]. Essa mesma discussão é feita por Jannuzzi (2004).

Em 1973, após a conclusão dos trabalhos do grupo, o Governo Federal criou, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), o **Centro Nacional de Educação Especial**[66]

[65] Devido ao objeto de estudo, esta pesquisa optou por não discutir essa teoria. Sobre o assunto consultar Frigotto (1993).

[66] Nesse ano a CADEME, instituída, em 1960, foi extinta.

(Cenesp). Esse órgão teve por finalidade promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Nesse ínterim, houve a aprovação da **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus, incluindo-se a Educação Especial. O tratamento destinado à Educação Especial, nessa Lei, restringiu-se apenas ao artigo 9º que previu:

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou **mentais**, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas **fixadas pelos competentes Conselhos de Educação**[67] (grifo nosso).

Quanto à Educação Especial, a Lei fez referência apenas ao tratamento especial[68] que deveria ser destinado a grupo de pessoas previamente determinadas. Quanto aos resultados efetivos, esses ficaram sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais.

Sabe-se, porém, que nesse período poucos foram os Conselhos Estaduais que fixaram Normas para a definição de critérios sobre o atendimento educacional da pessoa excepcional, conforme previsto na Lei nº 5.692/1971. O processo educacional para essas pessoas, na década de setenta se restringiu à incorporação da pessoa "excepcional" em oficinas pedagógicas[69] e/ou protegidas.

Essas oficinas tinham por objetivo preparar as pessoas, em especial aquelas com maior comprometimento cognitivo, isto é, os severos, para que pudessem ser inseridos no mercado de trabalho (quando possível). Jannuzzi (2004) destaca que em 1974 havia em torno de 118 oficinas em pleno funcionamento. Para Bueno (1993), as oficinas pedagógicas se constituíram quase que, em sua maioria, em local de trabalho para deficientes não absorvidos pelo mercado de trabalho.

No fim da década de setenta foi elaborado o **Plano Nacional de Educação Especial (PNEE)**, 1977/1979[70], com o objetivo de: "Ampliar as oportunidades de atendimento educacional adequado aos **excepcionais**, no sistema regular de ensino e em instituições especializadas, nos diversos níveis e tipos de ensino, propiciando sua realização pessoal e integração social".

---

[67] Nesse período, os Conselhos Estaduais receberam a responsabilidade para legislar sobre propostas educacionais para a população de "excepcionais" em seus Estados.

[68] A lei não esclarece o que seria esse "tratamento especial".

[69] Essa discussão será aprofundada no III Capítulo dessa pesquisa, mas pode-se consultar também Jannuzzi (1991).

[70] Sobre as ações e propostas dos planos consultar Bueno (1993).

Na vigência do Plano e com a finalidade de atender os objetivos propostos para este, foi previsto para as Unidades da Federação o apoio para a instalação dos serviços estaduais, das atividades científicas e de divulgação, da manutenção do atendimento educacional, da aquisição de material didático e escolar e do reequipamento, da construção, da ampliação, da adaptação e da recuperação de unidades de atendimento (BRASIL.MEC/Cenesp, 1977/1979).

Nota-se, pelos objetivos do Plano Nacional, em referência no parágrafo anterior, que esse teve por finalidade ampliar as oportunidades educacionais para os educandos da educação especial na década de setenta. No entanto, na prática, não se pode afirmar se esses objetivos foram efetivamente consolidados, visto o número desses educandos matriculados nos anos de 1970, no Brasil, (v*ide* Tabela 4, p. 78).

Na análise de Bueno (1993), os fatos mencionados anteriormente não passaram de subsídios para as instituições privadas, que se movimentavam em prol de se adequar para melhor oferecer os seus serviços aos Estados e, por conseqüência, à sociedade.

Quanto à proposição apresentada pelo autor em referência, observa-se pela análise do Plano Nacional que foi previsto o repasse de recurso, tanto para o ensino público, quanto para o ensino privado, porém, para a iniciativa privada foi previsto um percentual bem maior, (*vide* Tabela 6, p. 80).

Conforme o estabelecido nos objetivos do Plano e na Tabela 6, apresentada neste capítulo, há a indicação que houve a previsão de repasses financeiros para os Governos Estaduais, embora que, com um percentual bem menor que o previsto para as instituições especializadas de caráter privado. Não se pode precisar se, efetivamente, os Estados receberam esses recursos, porém, pode-se inferir que nesse período houve a previsão no Plano Nacional de Educação Especial quanto ao repasse desses recursos para os Estados, mas como na década de setenta os Estados estavam iniciando os trabalhos voltados para a Educação Especial, conseqüentemente, nem todos consideraram esse atendimento prioritário, especialmente porque estavam sob a responsabilidade do Governo Federal, mas é preciso lembrar que no Plano Nacional se estabeleceu como principal diretriz "[...] o ingresso do educando excepcional no sistema educacional, bem como o acesso e tratamento diferenciado, [...]" (BRASIL.MEC/Cenesp, 1977/1979).

A proposição acima pode ser confirmada, parcialmente, quando se direciona a análise da Educação Especial para o Estado de Mato Grosso do Sul, em que as propostas educacionais para as pessoas com deficiências só começaram a ser efetivadas em 1981,

quando foi criada e implantada a Secretaria de Educação Especial[71]. No entanto, destaca-se que as Instituições Privadas de caráter privado, Apae e Sociedade Pestalozzi, já se encontravam instaladas e funcionando desde 1971 e 1979, respectivamente, no Município de Campo Grande (MS).

As discussões anteriores levam à constatação de que a história da Educação Especial Pública brasileira foi condicionada e escrita com o respaldo das instituições especializadas filantrópicas de caráter privado. Esse condicionamento realça-se mais quando se trata do processo de escolarização para o educando com deficiência mental severa, ou seja, aqueles educandos que possuem um comprometimento cognitivo acentuado. Essa população, parece ser, ainda, nos dias atuais, população alvo dessas instituições.

2.2 O Estado Brasileiro e às Políticas Públicas Educacionais para o Educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental Severa nos anos de 1980

Tratar da Educação Especial no Estado brasileiro na década de oitenta implica, primeiro, lançar um olhar para acontecimentos vivenciados em sua estrutura política nessa década.

A década de oitenta foi marcada por uma intensa movimentação política em prol da redemocratização da sociedade brasileira, após o longo período em que o Governo Militar prevaleceu na liderança máxima do País. Nessa década houve a reorganização dos movimentos sociais, tendo como resultado a organização de entidades e partidos políticos banidos nos anos de 1960. A redemocratização ocorrida nesta década favoreceu para que se efetuasse a transição "negociada[72]" do governo militar para o governo civil, e o restabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República (ARELARO, 2000).

Segundo (ARELARO, 2000) nos fins dos anos de 1980 os movimentos sociais se fazem presentes de forma expressiva na sociedade brasileira, pois o desejo de implementar os direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil era uma necessidade.

A efervescência política daquele momento histórico, juntamente com a atuação dos movimentos sociais que exigiam por seus direitos, marcou esses anos. Em relação à Educação Especial, não foi diferente. O ano de 1981 foi promovido como: "Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)." Jannuzzi (2004) afirma que esse evento

[71] Esta questão será tratada no capítulo III, deste trabalho de pesquisa.

[72] Expressão utilizada por Arelaro (2000, p. 95).

sintetizou o espírito dessa luta e contribuiu para solidificar a participação da pessoa com deficiência na discussão de seus próprios problemas.

Esse foi um ganho real, porém, é preciso destacar que, em meio às conquistas sociais, das quais grupos se colocaram em defesa da pessoa com deficiência, a década de oitenta teve também uma outra marca, pois foi nessa década que se concretizou o estabelecimento de um total controle do Estado brasileiro e de uma total dominação da economia brasileira pelo capital financeiro internacional, executado por meio dos organismos internacionais (SAES, 1999).

Segundo Oliveira (2003, p.143-144 in Vila, 1991), foi a partir da década de oitenta que se constatou uma radical redução nos gastos públicos na América Latina com as Políticas Sociais. Dados do próprio Banco Mundial (1990) relaciona os países em que houve a redução, no caso do Brasil o investimento em educação chegou a mais de oito por cento do PIB, em décadas anteriores à década de oitenta. Depois disso, houve uma drástica redução e o percentual chegou a menos de cinco por cento na década de oitenta.

A acentuada redução nos gastos públicos, especialmente em relação às políticas de bem-estar social, em um país nas proporções do Brasil, quando as políticas sociais ainda não haviam sido efetivamente implementadas, contribuiu e ainda continua a contribuir para o que pode ser chamado de caos social, pelo qual a sociedade brasileira tem passado e ainda passa.

Desde a década de oitenta quando efetivamente se iniciaram as reduções nos investimentos em políticas sociais e a conseqüente implementação de políticas setorial focalizada, naquela época, já se indicava que a forma de gerir o econômico e o social no Estado brasileiro estava em desacordo. O Estado que era interventor e desenvolvimentista, estava se transformando em um grande obstáculo para o desenvolvimento do País. Esses e outros fatos sinalizavam que a economia mundial, respaldada pela atuação do sistema capitalista, mais uma vez estava dando sinais de falência na forma exploratória com que se posicionava.

Para o Economista, Bresser Pereira, a crise dos anos oitenta foi também à crise do Estado, especialmente provocada pelo modo intervencionista de o Estado atuar no plano econômico e no plano social, tudo isso reforçado pela forma burocrática de administrar (PEREIRA, 1998).

No Brasil, o Governo José Sarney (1985-1990) foi duramente impactado por essas medidas, ou seja, a crise de “Estado” que atingiu o mundo capitalista contemporâneo e fez

com que, os ajustes econômicos se tornassem necessários, especialmente em relação às Políticas Sociais, transformando-se em estratégias de Governo.

Em meio aos impactos provocados pela redução nos investimentos em Políticas Sociais o Governo brasileiro propõe, no ano de 1986, criar uma Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). Essa Coordenadoria teve por objetivo "Traçar uma política de ação destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, [...]", e, estabelecer estratégias políticas para a Educação Especial no Brasil.

Nesse mesmo ano e Governo, o Cenesp foi transformado em Secretaria de Educação Especial (Sespe)[73]. A Sespe retomou a questão da integração da pessoa portadora de deficiência e manteve o mesmo conceito proposto pela Portaria nº 69/Cenesp - MEC, de 29 de agosto de 1986, na qual se conceituou integração como:

> [...] um processo dinâmico e orgânico envolvendo esforços dos segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotados, tornar-se parte integrante da sociedade como um todo (BRASIL. MEC/Sespe, 1986).

É o Governo Federal trabalhando em prol de medidas para que a Educação Especial Brasileira tomasse outras proporções em relação ao atendimento de sua população. Neres (1999) discute essa proposição. Para a autora a criação da Sespe vai ao encontro da proposta de "democratização do ensino, universal e gratuito para todos, na medida em que colocar os educandos com necessidades especiais, no ensino público passa a ser a principal meta da Educação Especial" (NERES, 1999, p. 64).

Ainda da análise de Neres (1999), ao se criar a Sespe o discurso da integração ganha força, pois, nesse período o Governo Federal começa, de fato, a enfatizar a necessidade dos educandos da Educação Especial ser inseridos no sistema regular de ensino, seja ele público ou privado.

Para Neres (1999, p. 64), "a defesa da integração pode ser entendida como um esforço maior de reafirmar a necessidade de que a escola abrace a todos: alunos comuns e especiais".

Para a autora desta pesquisa, quando o Governo Federal, na década de oitenta reformula o discurso da integração, isso vem demonstrar que somente nessa década é que as condições materiais da sociedade estão postas e aptas, para atender um maior número de

[73] BRASIL. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Desde 1964, já havia uma proposta para a criação dessa Secretaria no âmbito do Governo Federal.

educandos da Educação Especial no sistema regular de ensino, seja ele público ou privado, apesar desse atendimento estar previsto em Lei desde 1961.

Esse fato se evidencia porque até os anos de 1970, o que prevalecia em termos de Educação Especial, no Brasil eram as propostas apresentadas pelas escolas e instituições da rede privada, quase sempre, com caráter de filantropia. A maioria dessas escolas e/ou instituições eram subvencionadas pelo Estado brasileiro, sob a forma de repasse de verbas, cedência de pessoal, doações e serviços voluntários. De outro modo, a que se afirmar que, as escolas e ou instituições especializadas da rede privada, apenas, ocuparam o espaço deixado pela ausência do Estado em relação à Educação Especial brasileira nos anos de 1960 e 1970.

Conforme destaque anterior, se até a década de setenta a educação especial brasileira era liderada por instituições e escolas da rede privada, por certo, para a década de oitenta alguma providência precisava ser tomada para que esse quadro se alterasse.

Medidas como a criação da Corde e a criação da Sespe juntamente com o fortalecimento do discurso da integração foram medidas emergências para que se alterasse o panorama nacional da educação especial brasileira.

Ainda, no fim dos anos de 1980, em meio à efervescência política e econômica nacional, mais precisamente no ano de 1988, aprovou-se uma nova Constituição Federal para o Brasil. Essa Constituição foi fruto da luta pela redemocratização do País. A homologação do documento constitucional acelerou para que novas medidas políticas e econômicas fossem efetivadas.

Em relação à Educação Especial Brasileira, a Constituição Federal tratou dessa questão de forma específica. O artigo 208 prevê que: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de, inciso III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência[74], preferencialmente na rede regular de ensino [...]".

Outro fato assegurado pela Constituição Federal de 1988, e que precisa ser ressaltado, em se tratando da Educação Especial brasileira, é que está previsto também, no artigo 213, que: "Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, **podendo** ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou **filantrópicas**, [...]" (grifo nosso). Percebe-se que, ao mesmo tempo em que a Constituição Federal parece assegurar o atendimento especializado aos educandos da Educação Especial no Sistema Público de ensino prevê, também, o repasse de recursos financeiros do Estado para as escolas e instituições privadas de caráter filantrópico.

[74] A Constituição Federal mantém o termo "portador de deficiência".

O artigo Constitucional vem apenas confirmar que a "concomitância" entre as instituições públicas e as instituições privadas em Educação Especial continuará a existir, já que se considera, a possibilidade de subvenções, por meio dos cofres públicos às escolas especializadas da rede privada, que, normalmente, são de caráter filantrópico no Brasil. O repasse de recursos financeiros para as instituições da educação especial de caráter privado no Brasil é uma pratica antiga, com um diferencial, agora está previsto na Constituição Federal.

Em meio à efervescência econômica e política dos anos oitenta, no fim da década, mais precisamente em 1989, o Estado brasileiro, por meio das ações do Governo Federal ao legislar aprovou a **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Essa Lei é mais um dispositivo legal que se propõe a dar Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência visando à sua efetiva Integração Social. O artigo 1º ressalta a finalidade dessa Lei: estabelecer "[...] normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências". Os "direitos" deverão ser respeitados para que ocorra a efetiva integração social da pessoa deficiente na sociedade. É mais um amparo legal que vem reafirmar a necessidade de integração da pessoa com deficiência, na sociedade.

Nota-se que, é mais um dispositivo legal para confirmar a necessidade de estabelecer normas que assegure o exercício dos direitos dessas pessoas. Infere-se que a Educação Especial brasileira não se efetiva na prática, não por falta de amparo legal, no Brasil existe uma vasta regulamentação, o que parece não existir, é a real disposição, e a vontade política de nossos representantes, para que, o implemento do plano legal seja, de fato, efetivado.

Desse modo, analisar a legislação da Educação Especial, na década de oitenta, no Brasil, coloca-nos diante de condições gerais. A legislação dessa década trata de questões abrangentes, como: a criação de uma Secretaria para tratar de assuntos específicos da Educação Especial no Brasil; teve também, o respaldo constitucional que veio solidificar a discussão, e ainda, finalizou-se a década com a aprovação da Lei nº 7.853/1989, em que se enfatizou a importância de se apoiar as pessoas com deficiências na sociedade, visando a sua integração social.

Observa-se, porém, que na abrangência do respaldo legal, nada de específico foi tratado sobre a pessoa com deficiência mental e suas especificidades, nessa década. Porém, há que se registrar: no fim da década de oitenta a história da Educação Especial brasileira continua a ser escrita, apesar de estar escrito, também, que, nessa mesma história, continua a perpassar situações contraditórias, como a educação pública e a educação privada, a exclusão *x* integração, a descentralização dentre outros. Assim, diante dessas questões, discuti-se no

tópico seguinte as políticas públicas educacionais relativas a Educação Especial dos anos de 1990.

2.3 O Estado brasileiro e as Políticas Públicas Educacionais para o Educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental Severa nos anos de 1990

Na década de noventa um novo componente interage nas relações sociais do Estado Brasileiro. Nessa década, o Estado foi fortemente influenciado pelas propostas neoliberais que, desde a década de oitenta, afloraram na América Latina.

Este trabalho de pesquisa se respalda no pensamento de Azevedo (1997), para que se possa entender o princípio ou a origem do pensamento neoliberal nesta sociedade.

Azevedo (1997) revela que a gênese do pensamento neoliberal encontra-se na teoria do Estado formulado no século XVII, ainda na expressão do liberalismo clássico. A autora ressalta que o próprio avanço do capitalismo efetuou alterações nessa teoria.

Na expressão do Estado liberal burguês, essa teoria incorporou para si uma nova legitimidade: a igualdade que, pelo alargamento dos direitos políticos do cidadão, se fundamentou e se organizou na forma de democracia. No contexto da democracia, se respaldou nos preceitos estabelecidos pela democracia utilitarista que postula a neutralidade do Estado. Desse modo, houve a necessidade de efetuar alterações e ajuste no sistema capitalista, isso provocou a debilidade em todo o sistema ao longo do século XX, em decorrência da própria dinâmica do desenvolvimento (AZEVEDO, 1997).

Ainda segundo a autora mencionada, no século XX, a recessão dos anos trinta, as duas grandes guerras mundiais, os reordenamentos políticos e sociais, a própria redefinição do espaço internacional foram marcos que acabaram por aprofundar e consolidar outras formas de articulação entre o Estado e o mercado no patamar de acumulação e regulação do capital e trabalho. Para ela, a teoria iniciada no século XVII encontrou terreno fértil para se revigorar, somente no século XX, em vista da crise na economia dos anos setenta; quando assumiu uma nova versão, denominada por neoliberalismo.

Para a mesma autora, essa corrente de pensamento põe em xeque o próprio mundo de organização social e política, gestada pela intervenção estatal: “Menos Estado e mais mercado”. Esse é o postulado que melhor define o pensamento neoliberal, juntamente com o princípio chave que determina “a noção de liberdade individual”. A noção de liberdade individual foi concebida, ainda, à época do liberalismo clássico.

As proposições neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação entre capital e trabalho, pois, para os defensores do "Estado Mínimo", as políticas sociais são as principais responsáveis pela crise que perpassa toda a sociedade (AZEVEDO, 1997).

Na análise de Peroni, o Brasil para ser conduzido às fileiras do Primeiro Mundo na década de noventa, começa a se ajustar às exigências do receituário neoliberal. A recomendação número um dessas proposições: "[...] o Estado deve ser minimizado". Essa foi a condição prévia indispensável para que a economia brasileira se tornasse atraente aos olhos dos investidores estrangeiros (PERONI, 2003, p. 46).

Nesse ínterim, o Estado brasileiro, após o período de "transição negociada" com o governo militar, foi conduzido sucessivamente por dois Presidente civis, eleitos pelo voto popular. Segundo Oliveira (2003, p. 144) o Presidente eleito foi Fernando Collor de Mello (1990-1992) e aderiu, de forma radical, a proposta neoliberal[75]. A autora destaca ainda, que esse Presidente pautou seu discurso de campanha no "radical combate à inflação e a rápida ida do País ao primeiro mundo".

Nos anos noventa, no Brasil, os ajustes para que as propostas neoliberais fossem implementadas permaneceram entre os principais objetivos da década e deslocou-se diretamente para a reforma do Estado e, mais particularmente, para a reforma administrativa. Conforme Pereira (1997), o mundo globalizado exige um Estado ajustado com o seu tempo e a ênfase daquele momento histórico centrou-se em prol de reconstruir, e/ou redefinir, o Estado brasileiro.

Nesse período, em que ajustes estruturais perpassaram todos os segmentos da política brasileira, as propostas para a Educação Especial também foram ajustadas. O órgão responsável pela discussão da Educação Especial brasileira passa por reformulação; ocorre a extinção da Sespe[76], e suas atribuições passam a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb).

Sob o impacto de mudanças na estrutura da sociedade civil brasileira, bem como na condução de suas Políticas Sociais, aprova-se a **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. O **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Entre outros dispositivos esse estatuto traz alguns artigos que contemplam a discussão relacionada ao atendimento das pessoas

[75] Diferentes autores utilizam diferentes nomenclaturas para se referir ao neoliberalismo. Este trabalho de pesquisa utilizará o termo "proposta neoliberal".

[76] BRASIL. Decreto nº 99.678/1990 extingue a Sespe. Em 1992, após a queda de Collor, a Sespe retorna com o nome de Seesp – Secretaria de Educação Especial. Essa mudança sinalizou a valorização do tema enquanto objeto de Política Pública e Diretriz para a área.

portadoras de deficiências[77]. O artigo 54, inciso III do Estatuto, reproduz o constante no artigo 208, inciso III da Constituição Federal (1988), já mencionado neste trabalho, (p. 52).

O Estatuto foi posto para a sociedade brasileira capitalista, com o objetivo de oferecer amparo legal e prestar proteção integral à criança e ao adolescente (Art. 1º), incluindo-se, também, as pessoas com necessidades especiais.

Conforme já se mencionou neste trabalho, existe uma variedade de legislações que oferecem o amparo legal para a implementação da Educação Especial no Brasil. E essas regulamentações têm por finalidade assegurar o atendimento e, que, neste caso específico, é o atendimento educacional, para a população de pessoas com necessidades educativas especiais.

Na análise de Mazzotta (1996), o Estatuto é um conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para todas as crianças e adolescentes, portador de deficiência ou não. O autor destaca, ainda, que em relação aos "portadores de deficiência", essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos.

Na visão de Souza e Arruda (2003, p. 18) "a necessidade de um estatuto para proteger a criança e o adolescente significa que a vida neste estágio da sociedade não pode mais, no interior destas relações sociais, proteger seus homens".

Os autores acima apresentam discordância ao analisar o documento. Em 2000, o ECA completou dez anos, mas resultados efetivos quanto à sua aplicabilidade, em especial no que diz respeito à pessoa com deficiência mental severa e/ou grave, pouco pode ser comemorado.

No âmago das discussões políticas mundiais, em que a pauta, na maioria das vezes, versou sobre estratégias para se implementar as propostas neoliberais na política local, de cada País, na década de noventa, ocorreu sob o respaldo de organizações internacionais, entre elas o Banco Mundial, a "**Conferência Mundial sobre Educação para Todos**", em **Jomtien**, **Tailândia (1990).** Dessas conferências resultaram posições consensuais que corroboraram para que a materialidade do atendimento educacional para "todos" os educandos começasse a ser considerado. Desse evento resultou a **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** em que se aprovou o **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**.

Entre as decisões tomadas nas conferências e apresentadas pelo Plano de Ação, contemplou-se uma lista de situações e problemas impeditivos, que foram pontuadas como fatores geradores de impedimento para que o conhecimento básico seja extensivo a todos. Entre as situações e problemas impeditivos, destacou-se que: "[...] a falta de educação básica

[77] O Estatuto ainda mantém o termo "Portador de Deficiência".

para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente seus problemas com vigor e determinação". Enfatiza-se, também, que: "[...] o aumento da dívida de muitos países e a constante ameaça de estagnação e decadência econômica para esses [...]" (1990, p. 1). Essas são as reais ameaças que, conforme o Plano de Ação, impedem a população de ter acesso ao conhecimento básico.

Conforme pontuado nas conferências de Jomtien (1990) a falta de educação básica impede que a sociedade enfrente seus problemas, e que parte desses problemas estão relacionados ao constante aumento da dívida que muitos paises subdesenvolvidos e em desenvolvimento contraíram com os países desenvolvidos, diga-se, especialmente por meio do Banco Mundial.

Observa-se, porém, que o interesse dos países desenvolvidos para que a educação seja extensiva a todos, como propõe o Plano de Ação apresentado em Jomtien (1990) parece um pouco distante, já que a pobreza que assola o mundo está diretamente relacionada à ordem capitalista mundial que tem, cada vez mais, subtraído do trabalhador a sua única força, "o trabalho", e na medida em que, os países desenvolvidos submetem os países periféricos a um empobrecimento significativo de seus recursos, contribui para que a necessidade de buscar escolarização fique mais distante.

O Plano de Ação elaborado em Jomtien (1990), acentua, ainda que o não enfrentamento dos problemas internos de cada país, induz ao conseqüente corte e/ou redução nos gastos públicos para com as políticas sociais, incluindo-se a educação.

Pode-se ressaltar que, os problemas internos de cada país, são muito mais amplos que os listados pelo Plano de Ação, e se os países periféricos estão em vias de estagnação, isso se deve, especialmente, à forma como os países capitalistas desenvolvidos têm conduzido as ações políticas em nível mundial, em que, muitas vezes, o imperalismo americano se sobressai, impedindo que as ações de outros povos se efetivem, em especial, as relacionadas à educação.

Depois de listar os fatores que impedem o avanço da educação básica nos países em desenvolvimento, o Plano faz questão de relembrar que a "Educação é um direito fundamental para Todos". Reafirma ainda, que por meio da Educação se pode esperar que haja uma contribuição para a consolidação de um mundo melhor e mais seguro. No mesmo documento, destaca-se que, embora a Educação não seja suficiente para resolver todos os problemas do mundo, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social das pessoas. Admite, porém, que a Educação hoje ministrada apresenta "graves deficiências", e que necessita, portanto, de uma total reformulação em seus objetivos (1990, p. 2).

Entre os objetivos do Plano de Ação encontra-se a necessidade de "[...] universalizar o acesso e promover a equidade", isto é, preservar os direitos de todos. O artigo 3º, inciso I, define que: "A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, os jovens e os adultos. É necessário universalizá-la e melhorar sua 'qualidade', bem como tomar medidas para reduzir as desigualdades". O inciso V, prevê que:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos **portadores de todo e qualquer tipo de deficiência**, como parte integrante do sistema educativo (Plano de Ação, Jontiem, 1990, p. 4), grifo nosso.

O artigo 7º do Plano de Ação prevê, ainda, que:

> As autoridades responsáveis pela educação em todos os níveis (federal, estadual, municipal) têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica a todos. [...] Novas e crescentes articulações e alianças são necessárias, [...] **organizações governamentais** e **não-governamentais**, com o **setor privado**, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias [...] educativo (Plano de Ação, Jontiem, 1990, p. 5), grifo nosso.

Os artigos acima evidenciam que mesmo com toda a ênfase, para que se "garanta o acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência", o Plano de Ação proposto em Jomtien (1990) prevê que "articulações e alianças" são necessárias com a sociedade civil, por meio das parcerias com as organizações governamentais e não-governamentais (1990, p. 6).

Nota-se que o Plano foi articulado de forma a responder as questões atuais da sociedade capitalista, especificamente voltado à área educacional com o respaldo dos organismos internacionais que respondem diretamente às proposições apresentadas por propostas neoliberais.

Percebe-se que, o atendimento educacional, por meio das "instituições", considerados como "organizações não governamentais" foi a forma encontrada pelo sistema capitalista contemporâneo, para que, de forma indireta, os governos locais possam oferecer educação a uma população que fora "esquecida" pelo sistema. Assim, neste tempo, continua-se a considerar necessário e possível o atendimento dessas organizações, especialmente por meio de parcerias com a sociedade civil.

A década de noventa foi o marco inicial para a implementação de políticas públicas em todos os âmbitos sociais, e de forma bastante relevante com a Educação, incluindo-se a Educação Especial. Foi nessa década que o Governo brasileiro começou a considerar

efetivamente que a Educação Especial deveria ser parte integrante do sistema educacional, mesmo porque a Constituição Federal (1988) já havia previsto essa forma de atendimento.

Em **1993**, o MEC aprovou o **Plano Decenal de Educação para Todos** (1993/2003). Esse Plano foi fruto direto das orientações da "Declaração Mundial de Educação para Todos", Jomtien, 1990. Entre os objetivos propostos pelo Plano para serem alcançados pela educação, inclui-se: "implementar estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem do aluno especial". Em se tratando da Educação Especial, a proposta apresentada pelo Plano Decenal foi bastante tímida, especialmente quando não aprofunda a discussão sobre como "implementar essas estratégias de ensino".

Em **1994** houve a "**Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**"[78], na Espanha, ocasião em que se aprovou a **Declaração de Salamanca**, da qual o Brasil foi signatário. Nesse evento traçaram-se as "Linhas de Ação Sobre as Necessidades Educativas Especiais"; reafirmou-se o compromisso da "Educação para Todos"; reconheceu-se a necessidade e a urgência de se providenciar educação para as crianças, para os jovens e para os adultos com necessidades educacionais especiais, no interior do sistema "comum[79]" de educação.

A Declaração reendossa a necessidade de os sistemas de ensino de cada país eliminar os sistemas discriminatórios e assumir, definitivamente, que "todos" os educandos tenham os mesmos direitos, inclusive o de estar matriculado na rede "comum" de ensino. Orienta ainda, que os sistemas de ensino, juntamente com suas escolas, devem buscar formas de educar, "bem-sucedidamente", inclusive aquelas que possuem **desvantagens severas**[80].

Observa-se que na Declaração de Salamanca (1994), no documento original traduzido em espanhol pela Unesco, essa se refere ao princípio da educação como **Educação Integradora** e insta a todos os Governos que dêem a mais alta prioridade política e orçamentária para a melhoria de seus sistemas educativos, para que esses possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; reforça, ainda, que o princípio da **Educação Integradora** deve ter força de lei ou de política de

---

[78] A partir desse evento houve modificação na nomenclatura até então utilizada, "pessoa deficiente", "pessoa portadora de deficiência", ou ainda, "pessoas com necessidades especiais", modificando-se, para "pessoas com necessidades educativas especiais". No documento, os educandos deixam de ser caracterizados por tipo ou natureza de suas deficiências para serem tratadas como pessoas sujeitas a algum tipo de necessidade especial, que, no caso específico, são as necessidades educativas.

[79] O documento não apresenta clareza ao se referir ao sistema de ensino como "sistema comum" de educação. Parece que se trata do sistema de ensino em que se engloba a rede pública e a rede privada de educação. No entanto, não se pode precisar. Pode-se entender, também, que o documento está se referindo à inserção desses educandos na rede pública de ensino.

[80] Conforme já se mencionou, por décadas seguidas houve um completo silêncio das normatizações em relação ao atendimento educacional para os educandos severos.

governo para que possa permitir a matrícula de "todas" as crianças em "escolas comuns" (1994, p.1).

A principal Linha de Ação da Declaração estabelece que: "as escolas devem acolher 'todas' as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais [...]" (1994, p. 3). Posto isso, enfatiza-se, que é o próprio documento aprovado em Salamanca que evidencia que todas essas medidas ao serem implementadas podem impor para os sistemas educativos de cada país uma série de desafios.

O documento de Salamanca (1994) prevê, ainda que, é cada vez maior o consenso de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser "incluídos" em Planos de Educação. Parece que o conceito de Escola Integradora surgiu a partir desse consenso, especialmente quando se enfatiza que: "[...] o grande desafio das escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso a todos [...], inclusive os que sofrem de **deficiências graves**" (1994, p. 3, grifo nosso).

Segundo a Declaração, o **princípio fundamental** que rege as **Escolas Integradoras** é que: "[...] todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças". Cabe às escolas integradoras "[...] reconhecer as necessidades de seus alunos e a eles atender; adaptar-se a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças, [...]" (1994, p. 3), grifo nosso.

Menciona-se, ainda, que: "[...] a escolarização de crianças em escolas especiais e/ou classes especiais nas escolas permanentes[81] deveriam ser uma exceção". Lembra, porém, que há casos específicos de deficiência em que se comporta a matrícula da criança em escolas especiais (1994, item 8, p. 4).

Mediante o exposto, algumas considerações são necessárias. O documento aprovado em Salamanca (1994), está em consonância com o Plano de Ação aprovado em Jomtien (1990). A grande ênfase é que a escolarização deve ser extensiva a todas as faixas etárias, inclusive para o jovem e para o adulto e, ainda, para os educandos com desvantagem severa.

Destaca-se que, em relação aos educandos com desvantagens severas, esse é um dos poucos documentos internacionais que trata essa questão, no fim do século XX, certamente porque a comunidade internacional que discute a questão da pessoa deficiente nesta sociedade, vem dando algum valor a questão da desconstrução conceitual já existente para essa população.

Quanto ao processo de escolarização para o educando jovem e adulto da Educação Especial, essa proposição também é nova, possivelmente devido à constatação, de que, um

[81] O documento da Declaração aprovado em Salamanca (1994) não esclarece o que seja "escolas permanentes", subentende-se que sejam as escolas especializadas, de tempo parcial ou integral.

grande contingente de pessoas com deficiência se encontrem nessas condições (sem escolarização), vivendo na mais absoluta dependência de seus familiares e impedindo-os de se tornarem força de trabalho na sociedade capitalista, ou mesmo de integrarem o exército de reserva[82] da sociedade capitalista.

Outro fato notado, é que com a Declaração de Salamanca (1994) a Educação Especial amplia[83], ainda mais, a população que pode ser atendida por essa forma de ensino. Observa-se, também, que a Declaração não menciona o termo "Educação Especial", refere-se apenas que as Escolas Integradoras devem acolher todas as crianças, tais como: "crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, populações distantes e nômades, desajustados, dentre outros (1994, item 3, p.3). Vê-se que a população alvo a ser atendida por essa forma de ensino aumentou consideravelmente e, passa a ser responsável, também, por outros educandos, inclusive os que apresentem "dificuldade de aprendizagem".

Desse fato, a autora desta pesquisa ressalta que pode advir dessa ampliação na população a ser atendida, a inserção da expressão: "necessidades educativas especiais", pois parece existir um certo consenso que, em algum momento do processo de escolarização, todos os educandos podem apresentar alguma necessidade educativa especial.

Desse modo, pode-se inferir, também, que, como os Governos locais não têm dado conta de enfrentar o problema do fracasso escolar e de outros problemas relativos à escolarização para "todos", evidência-se que as "necessidades educativas especiais" serão um problema a ser resolvido pela Educação Especial. No entanto, resta saber, exatamente quem são os educandos da Educação Especial, especialmente quem são os educandos com desvantagens severas? atribuídos pela Declaração, especialmente, quando na analise conceitual, em relação à pessoa com deficiência mental, parece que está existindo um certo consenso sobre a descaracterização ou até mesmo a desconstrução da categoria "severo", e entre um dos fatores que apóia essa proposição está o fato dos educandos com deficiência serem avaliados apenas no seu processo de ensino aprendizagem

Quando em Salamanca se enfatizou que, todos os Governos deveriam assumir "todos" os educandos, e que esses deviam ter os mesmos direitos, inclusive os que possuam **desvantagens severas**[84] e, estar matriculados na rede "comum" de ensino. Nota-se que é o documento internacional provocando os Governos locais para que dêem a mais alta relevância a esses atendimentos, para que sejam inseridos no sistema de ensino de cada País e com uma

[82] Sobre esse assunto consultar trabalhador de reserva, ou exército de reserva Engels (1986, p. 103)

[83] Sobre essa questão consultar o artigo de Bueno (2005).

[84] Por décadas seguidas houve um silenciamento das normatizações em relação ao atendimento educacional para os educandos severos, possivelmente, por considerá-los população pertencente, unicamente, às instituições.

concepção ampliada do que venha a ser Educação Especial, porque até praticamente esse momento da história, essa população, parece não ter sido mencionada, especificamente por respaldo legal.

Pode-se inferir também, que, como as conferências de 1990 e 1994 tiveram o respaldo dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, parece que, o que está em pauta não é a necessariamente a necessidade de "Educação Para Todos", mas a necessidade de que os sistemas educativos, especialmente os públicos, possam atender um maior número de educandos, sem que para isso haja grandes investimentos de recursos governamentais, pois, infere-se que a intenção é matricular um maior número de educandos no sistema comum de educação, notadamente na rede pública de ensino. E, em assim sendo, não haverá necessidade dos Governos dispensar altos recursos[85] para atendes escolas permanentes, ou seja, as escolas exclusivamente especializadas (1994, item 10, p. 4).

Outro destaque que precisa ser ressaltado, é que a Declaração de Salamanca (1994), no documento original traduzido em Espanhol pela Unesco, essa se fundamenta no princípio da Educação e da Escola Integradora. No Brasil, se enfatiza que foi a partir da Declaração aprovada em Salamanca que teve origem e começou a se considerar, efetivamente, a proposta de "Educação Inclusiva". No entanto, ao analisar o documento original, nota-se que, no Brasil, houve uma alteração substancial no documento original, que esse se refere, apenas a escolas integradoras[86].

O que pode ser notado é que, ao chamar para si a responsabilidade para com outros grupos, além das pessoas com deficiências, a Educação Especial teve sua tradicional concepção, relativa à população atendida, ampliada. Nesse aspecto pode se entender que existe um chamamento para que a Educação Especial possa ser incluída no Sistema Educacional, de cada País, deixando de ser um "gueto" específico, para atender a uma população mais ampla. Infere-se que pode ter surgido dessa interpretação a grande ênfase pela proposta da Educação Inclusiva no Brasil.

Vale lembrar, ainda, a ênfase para que se invista em educação infantil desde a mais tenra idade, pois se entende que somente dessa forma se viabilizará uma transição segura para a adaptação dos jovens e dos adultos na vida produtiva e distante da dependência total de outras pessoas. Nota-se, mais uma vez, a preocupação com a questão da produção e da não dependência, visto que, na vida adulta, essas pessoas, especialmente no caso da pessoa deficiente, o Estado investirá menos, já que, de alguma forma, estarão produzindo, pelo

[85] Sobre esse assunto Kassar, Arruda e Santos (2006), *vide* bibliografia *in fine*.

[86] Essa temática será aprofundada na discussão da Resolução nº 2/2001 e Parecer 17/2001, neste capítulo, e ainda, pode se consultar Bueno (2005).

menos o suficiente para se manter na sociedade produtiva e, conseqüentemente, liberar o familiar para, também, atuar na produção.

A proposta apresentada em Salamanca (1994) coloca alguns desafios para a educação das "pessoas com necessidades educativas especiais" resta, portanto, aos governos locais, identificar a quem realmente se destina a Educação Especial, se, a pessoa com algum tipo de deficiência, ou, se conforme prevê a Declaração, aos desajustados da sociedade, que o próprio modo de produção capitalista tem e vem produzindo e que o sistema educacional, desse mesmo sistema, não tem dado conta de atender.

Nota-se, ainda, que para além dos desafios próprios da educação, o documento reendossa a necessidade dos governos locais investir seus recursos para atender as pessoas com necessidades especiais, mas ao mesmo tempo, reforça que as escolas e as classes especiais, que possivelmente atenderia aos mais comprometidos, ou os "severos", conforme denominado pela própria Declaração, tenham o caráter de transitoriedade. Isso vem reforçar a tese, de que, em colocando todos os educandos, inclusive os com desvantagem severa no sistema de ensino comum, os investimentos sociais para com a educação tenderão a ser menores, e com isso, um maior número de educandos poderão ser matriculados, já que a ênfase da Declaração é para que os governos venham a reduzirem seus gastos com a educação.

Outro fato digno de nota, é que, o Governo brasileiro passou, praticamente os últimos quarenta anos de sua história, se debatendo entre os limites e as possibilidades para que, por meio de suas Políticas Públicas Educacionais pudesse integrar os educandos da Educação Especial no sistema de ensino e, como conseqüência à sociedade, porém, sabe-se que as medidas adotadas não corroboraram para que grandes resultados se efetivassem.

Ao analisar as propostas da política brasileira para com a Educação e a Educação Especial percebe-se que existiram tentativas para se implementar no sistema comum de ensino, um atendimento que fosse extensivo a todos, especialmente aos educandos da educação especial, porém, algumas das propostas, como a "integração" esbarraram-se nos limites impostos pelo próprio sistema capitalista e que, por conseqüência, limita o sistema de ensino e não favorece para que "todos" os educandos tenham o acesso e permanência garantida, pois o sistema que tenta "integrar" os educandos a sociedade é o mesmo que também os excluiu.

Quanto à oferta do ensino para "todos", especialmente para os educandos da Educação Especial, para que essa proposta se efetive, minimamente, o sistema de ensino brasileiro deverá ser readequado, remodelado, porque não dizer, reformado, para então,

receber essa população. Para tanto, se faz necessário um redimensionamento em suas Políticas Sociais, especialmente no tocante ao investimento na Educação básica, já que essa contempla, também, a maior parte da população de educandos da Educação Especial. Outros aspectos poderiam ser enfatizados relativos à Declaração, mas respeitados os limites deste trabalho, entende-se que a proposição apresentada esclareceu alguns dos pontos relevantes relativos à atuação dessa modalidade de ensino, a Educação Especial.

No mesmo ano (1994), ocasião em que ocorreram as conferências na Espanha, enfatizando a Educação Especial numa perspectiva mais ampliada, no Brasil, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) aprova a **Política Nacional de Educação Especial (PNEE)** e propõe um novo modelo para a Educação Especial do País. O conteúdo dessa Política foi fundamentado pela Constituição Brasileira, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação[87], pelo Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e se pautou pelo "princípio da integração", portanto, de acordo com as proposições internacionais.

Observa-se que o conteúdo da política se fundamentou pelo Plano Decenal, então pode-se afirmar que o documento está respaldado pela proposta de "Educação para Todos" apresentada em Jomtien, na Tailândia (1990).

Encontra-se explicitado no próprio documento da PNEE que o êxito dessa proposta se efetivará somente com a participação direta das três esferas do Governo (federal, estadual, municipal), bem como de toda a sociedade civil, somando recursos e esforços. A coordenação desses esforços tem por finalidade garantir o atendimento educacional para o alunado portador de necessidades especiais[88] (MEC/Seespe, 1994).

É o próprio documento da Política Nacional de Educação Especial explicitando os limites da sociedade capitalista, na medida em que necessita do esforço conjunto de todos os órgãos do Estado, bem como da sociedade civil, para que esses educandos sejam atendidos, "preferencialmente" no sistema regular de ensino.

Nota-se, porém, que, diferentemente da postura de décadas anteriores, marcadas pelo silenciamento do Poder Público, em relação ao atendimento educacional para a pessoa deficiente, na década de noventa, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e do Desporto e da Secretaria de Educação Especial (Seesp) prioriza uma Política que visa

---

[87] O documento não faz referência à lei como a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º Graus, de 1971.

[88] A PNEE entende por alunado "aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. [...]" (MEC/Seespe, 1994, p. 13).

oferecer subsídios às Secretarias Estaduais de Educação, para que essas implementem propostas que possam chegar à população que necessita desse atendimento educacional.

A Política Nacional de Educação Especial estabelece possibilidades a ser concretizada, mas prevê a existência de limites na execução de tais políticas (PNEE, 1994).

Vale lembrar ainda, que a PNEE incorpora, no teor do texto, a definição proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD)[89], de 1992, especialmente quando se refere à deficiência mental. É a padronização dos termos e sua utilização nos textos da legislação brasileira. Nota-se que, após a década de setenta, esse é o primeiro documento da legislação brasileira que adota amplamente os termos propostos pela Associação Americana.

Assim, analisar o panorama da legislação em Educação Especial na última década do século XX, coloca o pesquisador diante de fatos novos, e quase sempre com o respaldo das propostas internacionais. No Brasil, as propostas internacionais da década de noventa só se efetivaram de forma mais específica após a virada do século.

Ao discutir questões relevantes da Política Educacional Brasileira e que, no caso específico, são as políticas da Educação Especial brasileira, faz-se necessário, referenciar algumas questões que envolveram o Estado Brasileiro na década de noventa. Na metade dessa década elegeu-se, pelo voto popular, após a "transição negociada[90]", mais um Presidente civil, Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Nesse período, o Estado brasileiro já se encontrava impactado pelas discussões da proposta neoliberal infiltrada na política brasileira.

Segundo Senna (2003), ao tomar posse, esse Presidente adere com força total às propostas neoliberais. Uma das principais ações de seu governo foi aprovar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). Entre outras ações, essa foi a que melhor representou as diretrizes traçadas pelo neoliberalismo, ao se pautar pelas metas estabelecidas pelos organismos internacionais.

Para Oliveira (1998, p. 30) o "Governo de Fernando Henrique Cardoso se pautou pela visão de democracia representativa repousando no entendimento, de que, o governo uma vez eleito pelo voto popular considera-se o legítimo representante". A autora cita as palavras do então Presidente: "[...] eu acho que essa idéia, isso é fundamental. Governa quem ganhou a eleição, mas tem problemas para enfrentar" (Cardoso, 1996, in Oliveira, 1998, p.30).

Segundo Pereira (1997), a Reforma do Estado se fez necessária na perspectiva de que havia a necessidade de reconstruir, de reformar o Estado. Dessa feita, foi por meio da

[89] Assunto tratado no Capítulo I.
[90] Nomenclatura utilizada por Arelaro (2000).

Reforma Administrativa que o Estado procurou reduzir as suas funções; de produtor de bens e serviços, tornou-se tão somente regulador desses bens e serviços. O autor enfatiza que, para o funcionamento do Estado moderno, esse deve contar com setores específicos, como: núcleo estratégico, atividades exclusivas do Estado, serviços não exclusivos do Estado e produção de bens e serviços para o mercado[91].

Logo em seguida à aprovação do Plano Diretor da Reforma do Estado, o Governo de Fernando Henrique Cardoso viabilizou para que o Projeto de Lei, da LDB que tramitava entre a Câmara Federal e o Congresso Nacional, desde 1988 fosse aprovado.

Ainda segundo Oliveira (1998, p. 30),

> a perspectiva da democracia representativa colide frontalmente com a idéia de participação, que implica a representação real dos setores organizados no interior do Estado, e, desse modo, contrapõe ao projeto aprovado na Câmara em que se ditava que as decisões são compartilhadas pela sociedade política e pela sociedade civil.

Assim, em meio ao forte embate entre as forças da sociedade civil e a sociedade política organizadas, o Projeto de Lei relativo à Educação brasileira foi aprovado em 1996, já impactado pelas propostas neoliberais, ainda que de forma velada pelo então governo brasileiro[92].

A **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabeleceu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). A aprovação dessa Lei acompanhou toda a efervescência política daquele momento histórico. Tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado Federal no período compreendido entre 1988 e 1996; durante essa tramitação o empate de forças entre sociedade civil e sociedade política se fizeram presentes[93].

Essa lei, ao ser aprovada, tratou da Educação Especial em um capítulo separado. E apresentou-a como: "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (LDB/1996, art. 58).

No que diz respeito à Educação Especial, a LDB retoma o discurso defendido desde a década de sessenta, ou seja, os educandos da Educação Especial devem ser inseridos "preferencialmente" na "rede regular de ensino" (art. 4º, inc. III). O artigo tem expressão ambígua, já que não se pode precisar se "rede regular de ensino" significa que esses educandos deverão ser inseridos na rede pública de educação (financiados somente com

---

[91] Sobre cada um desses setores consultar Pereira (1997 e 1998).

[92] Pereira (1997) cita que o Governo de Fernando Henrique não se pautou por propostas neoliberais, e sim, pela Social Democracia.

[93] Para o aprofundamento das questões que envolveram a aprovação da LDB/1996, consultar Oliveira (1997 e 1998)

recursos públicos), ou se, também, podem ser inseridos na rede privada com subvenção pública.

O único diferencial apresentado pela LDB, em relação aos recursos financeiros, é que neste momento histórico está previsto, e com força de lei, que caberá aos Órgãos Normativos dos Sistemas de Ensino estabelecer critérios para viabilizar a caracterização dessas instituições: "[...] atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público" (Art. 60).

Nota-se que é o amparo legal reafirmando a intenção do Estado em continuar subsidiando as instituições privadas sem fins lucrativos. É a parceria que sempre existiu entre as instituições públicas e as instituições privadas, em Educação Especial no Brasil, e que, no momento atual da história brasileira, é representado pelo Estado e as Organizações não-Governamentais (ONGs).

Vale ressaltar que a ênfase do Estado brasileiro em continuar optando por manter os sistemas de parcerias, especialmente com as organizações não-governamentais, nada mais significa, que é o sistema capitalista se remodelando, se reajustando para atender às necessidades do atual momento histórico desta sociedade, e que se apresenta na forma do Estado neoliberal. Segundo a afirmação de Alves (1995, p. 17) isso significa "[...] uma nova roupagem do discurso burguês [...]". É o redimensionamento do Estado que se ajusta para atender as propostas que emergem do mundo em constantes mudanças no capitalismo internacional e pressiona, especialmente, os países em desenvolvimento, que neste caso inclui o Brasil, para se ajustar às novas determinações.

No fim da década de noventa, mais precisamente em **1999**, aprovou-se o **Decreto nº 3.298, de 24 de dezembro de 1999.** Esse decreto dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência[94]. Foi aprovado em vista da necessidade de se regulamentar a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, tardiamente, dez anos após. Entre várias questões tratadas no decreto, o documento oficial explicita, que os serviços de Educação Especial poderão ser ofertados tanto nas escolas públicas como nas escolas e/ou instituições especializadas privadas,

> [...] mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário o bem estar do educando (Art. 25, Decreto 3.298/1999).

[94] O decreto também utiliza o termo "portador de deficiência".

Nota-se ainda, que o documento oficial incorpora os conceitos propostos pela AAMD, 1992[95]. Assim, em vista do objeto de discussão desta pesquisa, optou-se por não aprofundar outras questões tratadas no decreto.

Ao analisar a legislação da Educação Especial na década de noventa, percebe-se a inserção de fatos que vem corroborar com a idéia, de que, nessa década, o Brasil, passa a adotar medidas para que a Educação Especial possa estar inserida no processo da Educação regular do País.

Observa-se, porém, que as legislações aprovadas nessa década são direcionadas para atender orientações da política internacional. Há que ressaltar, ainda, que entre essas orientações, está o fato, de que, se deve oferecer "atendimento educacional as pessoas com desvantagens severas". Pode-se considerar esse fato como um ganho para essas pessoas, até então negligenciadas pela instituição escolar e diretamente pela sociedade, mas pode se perceber também, a presença do que foi discutido na década de sessenta, o Estado terá menos custo se educar a pessoa deficiente[96].

Assim, ao finalizar os estudos sobre a década de noventa, esta pesquisa julgou relevante apresentar a evolução dos dados relativos a matricula da Educação Especial no Brasil, nos últimos quatro anos dessa década, (*vide* Tabela 9, p. 84; Tabela 10, p. 85 e, Figura 3, p. 86).

2.4 O Estado Brasileiro e as Políticas Públicas Educacionais para o Educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental Severa no período de 2000 a 2004

Em **2001**, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), aprovou a **Resolução nº 2**, **de 11 de setembro de 2001**, em que se instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Esse documento apresenta uma nova postura do Governo Federal em relação à população que necessita do atendimento especializado por meio das escolas públicas.

O parágrafo único, do artigo 2º, prevê que:

> Os sistemas de ensino devem matricular **todos os alunos**, cabendo às **escolas** organizar-se para o atendimento aos educandos com **necessidades educacionais especiais**, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (grifo nosso)[97].

[95] Dicutiu-se essa proposição na primeira parte deste trabalho.

[96] *Vide* discussão da página 46 desta pesquisa.

[97] Esse parágrafo se respalda no artigo 59, § 1º, da Lei nº 9.394, de 1996.

Essa legislação nos reporta à década de sessenta, quando, no Estado brasileiro, tiveram início às primeiras discussões em relação à Educação Especial. Naquela época foi previsto em lei que o atendimento educacional deveria ser destinado aos educandos que "se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula" (Art. 9º, Lei nº 5.692/1971). Essa proposição legal parece ter sido a propiciadora para que houvesse um inchamento de educandos nas classes especiais sem que, de fato, fossem educandos com deficiências específicas, parte deles foram identificados, apenas com a dificuldade de aprendizagem. Jannuzzi (2003) discutem essa questão e aponta pesquisas realizadas no Brasil que acusam o encaminhamento falho de crianças para as classes especiais das escolas públicas.

Na década de noventa, um novo olhar foi dispensado a questão das pessoas com necessidades especiais; as pessoas com "dificuldade de aprendizagem, dentre outros grupos" tornaram-se população alvo a ser atendida pela Educação Especial, respaldando-se em proposição apresentada em Salamanca (1994).

No Brasil, as proposições apresentadas em Salamanca (1994) só receberam respaldo legal, mais especificamente, a partir de 2001, quando se aprovou a Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB, antes disso, as legislações aprovadas apenas fizeram menção desses atendimentos. As proposições apresentadas em Salamanca, no caso brasileiro, podem apresentar mais de um entendimento. Sabe-se que existe a necessidade do sistema educacional atender um maior números de educandos. No entanto, isso não significa que a modalidade da Educação Especial deva ser responsável por todos os grupos mencionados na Declaração de Salamanca, pois, se assim o for, a Educação Especial será apenas o receptáculo para educandos advindos do sistema geral de educação, e que não obtiveram sucesso em seu processo de escolarização, ou seja, são em grande número os educandos resultantes do fracasso escolar da escola brasileira, e ainda mais, os desajustados fabricados pelo modo de produção capitalista aplicados nesta sociedade.

Outro aspecto a ser analisado é a morosidade com que o amparo legal se apresenta na sociedade brasileira; após quatro décadas da edição da primeira legislação[98], é que as condições se materializaram para que um maior número de educandos com necessidades especiais fossem atendidos pelo sistema comum de educação, diga-se, o sistema público de educação, incluindo-se também, as pessoas com desvantagens severas, embora isso, não signifique que todos esses educandos terão o acesso e a permanência garantida nesse sistema de ensino.

[98] Quando se aprovou a Lei nº 4.024, de 1961.

No ano de 2001, a legislação específica atribui que "todos" os educandos da Educação Especial devem ser matriculados, cabendo às escolas organizar-se para atendê-los (art.2º). Nesse artigo não há especificidade sobre quem serão os educandos. Entretanto, no art. 8, inc. VIII, prevê-se que deve haver "temporalidade flexível do ano letivo, para atender [...] alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas [...]; desse modo, infere-se que educandos com "desvantagens severas" também estão incluídos no respaldo legal. Caberão, portanto, providências do sistema de ensino brasileiro, para recebê-los ou não.

Em linhas gerais, no artigo 5º da Res. nº 2/2001 se estabelece quem são os educandos com "necessidades educacionais especiais", porém, pode-se inferir que o respaldo legal não trata com clareza sobre esses educandos. Em discussão efetuada anteriormente, já se apontou essa questão. Parece que a responsabilidade acaba ficando apenas para a escola local, que tem por responsabilidade, a tomada de decisão quanto ao atendimento necessário a cada um deles. Desse modo, cabe a escola [...] realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem [...] (Art. 6º).

O único fato claro, é que a partir de 2001, os educandos com "desvantagem severa" passam a ser, também, potencialmente, educandos do sistema comum de educação, que tanto pode ser público como privado.

No Brasil, nas décadas de oitenta e noventa, essa população não foi considerada pelas Políticas Públicas Educacionais e tampouco se pode afirmar que esses educandos foram inseridos no sistema público de ensino, talvez por se entender que essa população estava sob a responsabilidade das instituições especializadas de caráter privado, que praticamente em toda a história da Educação Especial, marcaram forte presença no atendimento dessa população específica.

No ano de 2001, a legislação brasileira se pauta pelo proposto em conferência internacional, especialmente Salamanca (1994), e com o respaldo da LDB (1996). Esses documentos apresentam uma nova compreensão e concepção do atendimento educacional para a população de educandos da Educação Especial, no Brasil, incluindo os educandos com desvantagem severa.

Ainda em relação à Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB, o artigo 6º prevê que:

> Para identificar as **necessidades educacionais especiais** dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, **avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem**. [...] (grifo nosso).

O artigo acima evidencia que a avaliação em que se classificava e/ou rotulava os educandos, muito utilizada no Brasil até praticamente a década de oitenta, deve ser, desta vez, substituída, pois a nova legislação estabelece que o aluno deve ser avaliado por meio de seu processo de ensino-aprendizagem, isto é, deve-se considerar a capacidade e o potencial do educando em resolver problemas, e não focar apenas o déficit ou as suas dificuldades.

Desse modo, entende-se que parece não existir mais fundamento para se utilizar critérios em que avaliar signifique rotular e classificar, especialmente em relação aos educandos com deficiência mental.

A legislação prevê, também, no artigo 9º, que as escolas podem criar, extraordinariamente, **classes especiais**[99], mas os atendimentos para os educandos nessas classes devem ser em "caráter transitório" e apenas para aqueles educandos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem, ou que demandem ajuda de apoios[100] intensos e contínuos.

Percebe-se que a legislação brasileira avança no processo de inclusão educacional quando propõe que as classes especiais devam ter o caráter transitório. Porém, se as classes especiais são reservadas para aqueles educandos com maior comprometimento cognitivo, e que, normalmente requer a ajuda dos apoios intensos e contínuos, então subentende-se que automaticamente esses educandos receberão seu atendimento educacional especializado nas salas comuns do ensino regular que pode ser público ou privado.

É a legislação concedendo espaço para que haja essa forma de entendimento, resta portanto, saber se o sistema educacional brasileiro, especialmente o público, está apto para receber e atender esses educandos com a eficiência que essa forma de atendimento requer

Ao analisar esse artigo pode-se entender que o governo brasileiro está adotando uma nova postura quanto à escolarização dessas pessoas, já que as classes especiais, conforme a legislação tem o caráter de transitórias.

Já no artigo 10º existe uma outra explicitação para esses educandos, como:

> [...] os educandos que requeiram atenção individualizada, nas atividades da vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas [...] (Art. 10. Res. 2/2001 – CNE/CEB).

[99] Essas classes são para aqueles educandos que não conseguem acompanhar as atividades de ensino na sala do ensino regular.

[100] Esses apoios estão previstos nas orientações da AAMD, e substituem os termos classificatórios leve, moderado, severo e profundo, anteriormente utilizados.

O artigo mencionado acima é mais esclarecedor quando, afirma que, “os educandos que demandem dos serviços de apoios intensos e contínuos”, podem ser atendidos em escolas especiais públicas, ou privadas do sistema de ensino.

Parece que assim, se esclarece à ênfase do Estado brasileiro na questão das parcerias, já que necessitam, mesmo que transitoriamente, dessas escolas e/ou instituições especializadas, principalmente para atender a população que demandem de apoios intensos e contínuos, ou seja os severos e graves.

O artigo 10 do respaldo legal parece revelar porque esses educandos não se encontram matriculados, em sua maioria, na rede regular do ensino público do País. A legislação possibilita para que seu atendimento (educacional) seja efetuado nas escolas especiais, só que, no caso dos mais comprometidos, quase sempre, esse atendimento é, no Brasil, oferecido pela rede privada, escolas e instituições especializadas com o caráter de filantropia, quase sempre subvencionadas pelo Poder Público.

Não se sabe ao certo, se para os governos locais é mais fácil manter essa população nas escolas e ou instituições especializadas, em que se subentendem que o corpo técnico seja altamente capacitado para trabalhar com esses educandos, ou se, as escolas da rede pública mantidas unicamente com recursos do Poder Público ainda não se encontra aparelhada e preparada técnica e pedagogicamente para receber essa população.

Sabe-se que no País existe uma corrente de educadores que são contra e outros que são favoráveis ao atendimento dos educandos da Educação Especial, mesmo os que demandem de apoios intensos e contínuos na rede regular do ensino público (financiados com recursos públicos); outros educadores, pensando na possibilidade de um melhor atendimento para esses educandos, e também, por conhecerem as dificuldades da rede pública de ensino, entendem que seriam melhor atendidos em escolas e ou instituições especializadas.

Essa é uma questão que precisa ser aprofundada, já que parece não existir um consenso sobre o assunto entre educadores e legisladores do País, e ainda, por não se saber ao certo, se de fato o melhor atendimento seria o oferecido pelas escolas especializadas, já que o Brasil é o País da diversidade, então se pergunta: porque separar esses educandos, se todos poderiam e deveriam ser educados no mesmo espaço educacional ? ou seja, na escola regular do sistema de ensino do País.

Outro fato que precisa ser mencionado em relação à Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB, que respaldou a aprovação da referida resolução, encontra-se no Parecer nº 17/2001, subitem 1.9. No Parecer há o destaque que o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, especialmente, ao concordar com a Declaração Mundial de

Educação Para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, Espanha, 1994.

É o documento oficial incorporando, na política educacional brasileira, basicamente todas as orientações relativas às conferências internacionais, e, no caso de Salamanca (1994), com uma tradução que não confere com o documento original[101]. Conforme o explicitado na nota de rodapé nº 101, parece que o fato se explica apenas porque se tomou a liberdade de alterar as expressões.

Considera-se que entre os postulados expressos na Declaração de Salamanca (1994), inseridos no Parecer nº 17/2001 - CNE/CEB, um se evidencia:

> [...] desenvolver uma **pedagogia centralizada na criança**, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de **deficiências graves** [...]. Todas as crianças, "sempre que possível, possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças [...]". Atenção especial deve ser dispensada "as necessidades de alunos com **deficiências graves ou múltiplas**, já que assume terem eles os mesmos direitos, que os demais membros da comunidade [...] (Parecer nº 17/2001 - subitem 1.9, p.15), grifo nosso.

Nota-se que é uma nova postura do Estado brasileiro, isto é, do Poder Público frente à Educação Especial brasileira. Na mesma discussão do subitem 1.9 do Parecer 17/2001, inclui-se, também, a Educação dos Jovens e dos Adultos (EJA) da Educação Especial, em que se menciona: [...] deverão ser tomadas às medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, [...].

A discussão do jovem e do adulto com necessidades especiais no Brasil se faz necessária, já que não se sabe ao certo o quantitativo dessa população que permanece sem escolarização, (*vide* tabela 22, p. 133), deste trabalho. Os dados são significativos, e se pergunta, onde estará essa população ?

Nota-se uma nova mentalidade na direção dos rumos da política brasileira no tratamento educacional dispensado as pessoas que possuem "necessidades especiais". Porém, o fato de se perceber que uma nova mentalidade vem direcionando a condução da política brasileira, relativa o processo educacional para essas pessoas, não significa que na prática ela

---

[101] Sobre a questão da tradução no Parecer nº 17/2001, que acompanha a Res. nº 2/2001, no artigo 59, item 1.9, há uma nota de rodapé em que a Seesp/MEC tenta explicar a opção que o Brasil fez para que se construísse um sistema educacional inclusivo: "O documento irá se referir às 'necessidades educativas especiais' como 'necessidades educacionais especiais', adotando a proposta de Mazzotta (1998), de substituir 'educativa' por 'educacional'. Do mesmo modo, considera-se que a **tradução** do documento original de **Salamanca** deve ser adaptada à terminologia educacional brasileira, **tomamos a liberdade** de alterar as expressões **integrada** ou **integradora** por **inclusiva**, assim como adequamos as referências às etapas da educação básica (**primário** e secundário por **fundamental e médio** (Res. nº 2/2001, artigo 59, item 1.9, p. 59), grifo nosso.

será imediatamente alterada. Os limites impostos pela própria sociedade capitalista neste tempo são muitos e tem impedido que programas efetivos sejam implementados para, de fato, oferecer atendimento significativo para essa população de educandos. Neste tempo estão postas apenas as condições materiais para que o respaldo legal exista; quanto à materialização, na prática, essa, possivelmente será postergada, já que a proposta de educação inclusiva apresentada pela política brasileira deve abranger a todos os educandos indistintamente.

O Parecer nº 17/2001, no item 2. Operacionalização pelos Sistemas de Ensino, reafirma que deve ser ampliado o compromisso político com a educação inclusiva e enfatiza que:

> A **Inclusão** representa um avanço em relação ao **movimento de integração escolar**, esse pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, **a inclusão** postula uma reestruturação no sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva[102], um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos [...] (Parecer nº 17/2001, p. 40), grifo nosso.

Ressalta-se, ainda, que essa é uma nova maneira de

> [...] compreender e entender a Educação Especial, é uma perspectiva de inserção social mais ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelo formativo, técnico e limitado de simples atendimento (Parecer nº 17/2001, p. 40).

É o documento oficial, por meio do Parecer nº 17/2001, p. 20, elaborado pela Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação que ressalta:

> A construção de uma **sociedade inclusiva** é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um **Estado democrático**. Entende-se por **inclusão** a garantia, a todos, do acesso continuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidade, de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (grifo nosso).

[102] "O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum. Essa deve propor no projeto pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. [...]. A inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica" (BRASIL. MEC.SEESP. PARECER nº 17/2001, p. 40).

Ao finalizar a discussão relativa à Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB, a autora deste trabalho de pesquisa apresenta seu posicionamento em relação ao binômio "integração/inclusão" nesta sociedade, a capitalista.

Nos anos de 1960 o desenvolvimento do País se pautava pela ênfase na industrialização como alavanca de sustentação da sociedade brasileira e, conseqüentemente, uma parcela mais abrangente da população, a classe trabalhadora, mesmo que de forma muito limitada, começa a ter acesso ao processo de escolarização. E, desse modo, se apresenta, também, a discussão do processo educacional para a pessoa deficiente na sociedade brasileira.

Em 1961 se propôs que esses educandos fossem integrados à sociedade, possivelmente por meio do sistema de ensino. Em 2001, uma nova legislação se reporta a essa mesma questão, só que, neste momento, o termo utilizado é a "inclusão educacional", conforme discussão já apresentada nesta pesquisa.

Para a autora deste trabalho, e conforme discussão já apresentada na década de noventa, mais precisamente ao se discutir o documento aprovado em Salamanca (1994), infere-se que a inserção do termo "inclusão educacional", na legislação brasileira, parece ter uma conotação puramente ideológica, pois, a questão central, e que se tornou o âmago da discussão, é que, no modo de produção capitalista, ao se propor à integração ou mesmo a inclusão educacional para as pessoas com algum tipo de deficiências na sociedade por meio da instituição escolar, pode se notar que as duas proposições apresentadas são de difícil sustentação nesta sociedade, visto que, especialmente a partir da década de noventa os governos, sob os auspícios das proposições neoliberais vem enfatizando para que se reduzam os investimentos em políticas sociais[103]. E, em reduzindo os investimentos, conseqüentemente se reduziriam os investimentos para com a educação, e se deduz que, muito mais reduzido seria o montante destinado a Educação Especial. Conforme já mencionado, sabe-se, que a proposta da educação inclusiva requer grandes desafios da política educacional brasileira, para que, de fato, ocorra a implementação efetiva dessa proposta nas escolas do sistema comum de educação.

E, de outra forma, a inclusão vêm se caracterizando como um novo paradigma na forma de oferecer atendimento educacional a essas pessoas, quando todos, até mesmo, os que possuem desvantagem severa devem ser incluídos no sistema comum de ensino. Para que isso se realize o sistema de ensino deve se adequar física, técnica e pedagogicamente para receber esses educandos. Como essa readequação ocorrerá? Já que existe a proposição para se reduzir investimentos em políticas sociais, das quais a educação está diretamente inserida.

[103] Sobre Políticas Sociais consultar a discussão de Corrêa (2005, 48-51).

Outro fato, que pode desajustar a proposição da inclusão educacional, sob a forma de um novo paradigma, é que o sistema educacional proposto para a sociedade capitalista é, por si só, excludente, ele mesmo se encarrega de excluir aqueles que não são aptos a permanecer no sistema, nesse caso, como ficariam os educandos com necessidades educativas especiais, especialmente os que requerem ajuda de apoios intensos e contínuos ?

O que pode ser acrescentado, e que se sustenta nessa discussão, é que, a inclusão educacional das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, vem contribuir com os cofres do Poder Público, já que, parece ser consenso que, quanto mais alunos se matricular no sistema público de ensino, deficientes ou não deficientes, isso em termos de investimentos, pode representar um menor percentual de recurso a ser investido.

Assim, ao finalizar a discussão do Capítulo II desta pesquisa, intencionou-se privilegiar as principais legislações que deram sustentação e que, ainda sustentam a educação para os educandos com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais, no sistema comum de ensino do País, com ênfase no atendimento educacional para o educando com deficiência mental e deficiência mental severa. Notou-se que, praticamente todas as legislações analisadas procuram resguardar os direitos desses cidadãos, em especial, os relativos à educação.

Sabe-se que a legislação vem para assegurar os direitos, mas há a necessidade de mencionar que o Brasil por ter uma política econômica que inviabiliza a prática de uma política social mais efetiva e que abranja a proposta para a educação integradora e/ou inclusiva, especialmente quando se trata da questão dos recursos financeiros destinados à Educação Especial, esses direitos para "todos", conforme prevê a legislação, ainda permanece um pouco distante da prática real.

Parece que a proposta de inclusão educacional apresentada pela política educacional brasileira vai um pouco além do que se espera do sistema capitalista neste tempo, especialmente em relação à implementação de suas políticas sociais que, no caso específico, é a educação. Mas vale lembrar, ainda, que este é um período de extrema transição no processo da Educação Especial brasileira, especialmente quando as instituições de caráter privado deixam de ter hegemonia no atendimento aos educandos da Educação Especial (*vide* tabela 12, p. 88).

Assim, ao analisar a posição do Estado brasileiro e as Políticas Públicas Educacionais destinadas aos educandos da Educação Especial no Brasil, buscou-se, em linhas gerais, pelo resgate situacional do Estado brasileiro e, mais especificamente, relacionadas às primeiras ações e propostas do Estado para com a educação destinadas as pessoas

"excepcionais", perpassando pela análise do processo de ampliação e acesso para essa população no sistema comum de ensino, até as proposições atuais que permeiam todo o processo de inclusão educacional dessa população no sistema educacional brasileiro.

Perpassou-se, também, pela discussão que se apresenta em relação à reformulação profunda traçada para a aplicabilidade no sistema capitalista mundial, e que, desde a década de setenta vem se intitulando como o modelo neoliberal[104]. Nesse novo modelo, em que se reestruturou o sistema capitalista, no âmbito desta sociedade, parece não existir perspectiva para que se aplique a proposta de inclusão educacional, especialmente, para o caso das pessoas com deficiência mental severa, em grandes proporções, na rede pública de ensino do País, visto que a sustentação desse modelo econômico e social, se evidência pela prática da exclusão, e em assim sendo, não se pode esperar resultados eficientes dessa proposta no tempo presente, a não ser quando se trata do aumento do número de matrículas no sistema regular do ensino público.

Privilegiou-se, neste trabalho, a evolução dos dados relativos à matrícula no Brasil, nos anos de 2000 a 2004, (*vide* Tabela 11, p.87; Tabela 12, p.88 e, Figura 4, p. 88).

2.5 O Panorama Geral: Os Números de Matrícula da Educação Especial no Brasil

Efetuar a leitura dos dados da Educação Especial do Brasil, nas décadas de sessenta e setenta, implica em árduo exercício, pois há que se considerar que nos anos de 1960 os dados não foram computados[105], e quanto aos dados da década de setenta, não se pode precisar a sua exatidão, notadamente porque, nessa década, o Censo Demográfico do IBGE não efetuava a contagem do universo de pessoas com deficiências. Quanto aos dados da estatística do MEC, nas duas décadas mencionadas, se recorreu a fontes de autores que já discutiram essa questão, (v*ide* anexo 4).

O I Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979 mostra os dados estatísticos em relação à Educação Especial no Brasil, apenas relativo ao ano de 1974[106].

---

[104] Essa proposição já foi discutida parcialmente neste capítulo, para aprofundar a discussão se faz necessário consultar mais autores, como: Sader e Gentili (1995), Oliveira (2003), Peroni (2003 e 2006), dentre outros.

[105] Vide Jannuzzi (1985).

[106] Nota-se que existe divergência quanto ao quantitativo apresentado entre uma fonte e outra, na década de setenta. Conforme anexo 4, a autora desta pesquisa efetuou vários contatos, até mesmo com a SEESP/MEC, mas não foi possível localizar os dados relativos a década de setenta em fonte direta do Governo Federal. Os dados da tabela 4, relativos ao quantitativo de educandos, foram retirados de Bueno (1993).

2.5.1 Números da Educação Especial: anos de 1970 no Brasil

Tabela 4 – BRASIL. Número de educandos matriculados no sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial no ano de 1974

Pop. Brasil - 1970	Pop. Brasil – idade escolar	Nº de matriculas Educ. Regular	*Natureza da necessidade especial	Quantitativo de educandos	
93.139.037	19.693.089	**18.896.260**		**Total**	**(%)**
			Deficientes Visuais	3.091	3,2
			Deficientes Auditivos	6.463	6,8
			Deficientes Físicos	7.522	7,8
			Deficientes Mentais	**61.512**	**63,55**
			Deficientes Múltiplos	5.632	5,32
			Problemas de Conduta	12.473	12,9
			Superdotados	103	0,11
			Total	**96.796**	100

Fonte: Brasil. *MEC/CENESP. Educação Especial: dados estatísticos – 1974[107].
Nota: os percentuais da tabela são de responsabilidade da autora desta pesquisa.

Os dados da Tabela 4 mostram a população brasileira e a população em idade escolar, segundo o IBGE, Censo Demográfico (1970). Ao efetuar a leitura do universo total da população em idade escolar no Brasil, na década de setenta, em relação ao universo total, 96.796 "educandos excepcionais" matriculados na modalidade da Educação Especial do sistema de ensino[108] do País, no ano de 1974, observa-se que: 0,49% desses educandos foram matriculados. Já em relação às matrículas efetuadas pelo sistema regular de ensino, 18.896,260, e os educandos da educação especial, têm-se que: 0,51% desses educandos foram matriculados.

Quando a leitura é feita apenas em relação ao universo de educandos com deficiência mental matriculados, 61.512 e o universo total de educandos "excepcionais" 96.796, tem-se que: 63,55% desses educandos foram matriculados no sistema de ensino do País, no ano de 1974. Nota-se que o atendimento para o educando com deficiência mental prevalece sobre os outros atendimentos.

Porém, é preciso que se faça uma ressalva em relação a esse alto percentual. Na década de setenta, ainda não havia efetivamente implementado um sistema de avaliação para eleger a população de educandos da Educação Especial no Brasil. Nesse período, houve uma indicação da população com dificuldade de "aprendizagem ou aprendizagem lenta" inserida nas "classes especiais". A legislação privilegiou essa situação ao entender que: "[...] os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular da matrícula [...] deverão receber tratamento especial" (Art. 9º, da Lei nº 5.692/1971). Esse dispositivo legal favoreceu para que

[107] O I Plano Nac. de Educação Especial não apresentou a disposição dos dados conf. a Tabela 4, assim coletou-se os dados de trabalho elaborado por Bueno (1993, p. 103).

[108] Por sistema de ensino está pesquisa está entendendo que são as redes públicas e privadas, sendo que essas oferecem o atendimento na modalidade da Educação Especial no Brasil.

houvesse a indicação para os atendimentos dos educandos com dificuldade de aprendizagem nas classes especiais[109], especialmente, por serem considerados como deficientes mentais leves.

Uma outra leitura pode ser feita em relação à população de educandos da Educação Especial no Brasil no ano de 1974.

Tabela 5 – BRASIL. Número de educandos matriculados no sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial – rede pública e rede privada (escolas/instituições especializadas) no ano de 1974

	Escolas do Sistema de Ensino[110]				**Instituições Especializadas**				
Ano	**Público**	**(%)**	**Privado**	**(%)**	**Pública**	**(%)**	**Privada**	**(%)**	**Total Geral**
1974*	36.320	36,53	1.460	1,47	21.522	21,65	40.129	40,36	99.431

Fonte: * 1974. MEC/SG/CENESP/SEEC[111]; os percentuais são de responsabilidade da autora desta pesquisa.

Ao analisar os dados da Tabela 5, relativos ao ano de 1974, constatou-se que o percentual de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial, na rede pública de ensino do País corresponde a 36,53%, se comparados ao universo total dessas matrículas 99.431.

Quando se compara o número de educandos matriculados, 40.129, nas escolas e instituições especializadas de caráter privado, em relação ao número de educandos matriculados da rede pública do sistema de ensino do País, 36.320, constata-se que o atendimento das Instituições Especializadas na Rede Privada é percentualmente superior, 40,36%. Isso significa que no ano de 1974 o atendimento da Educação Especial no Brasil prevaleceu, em sua maioria, nas instituições especializada de caráter privado.

A Figura 1 representa como foram distribuídos os percentuais da Educação Especial no ano de 1974[112].

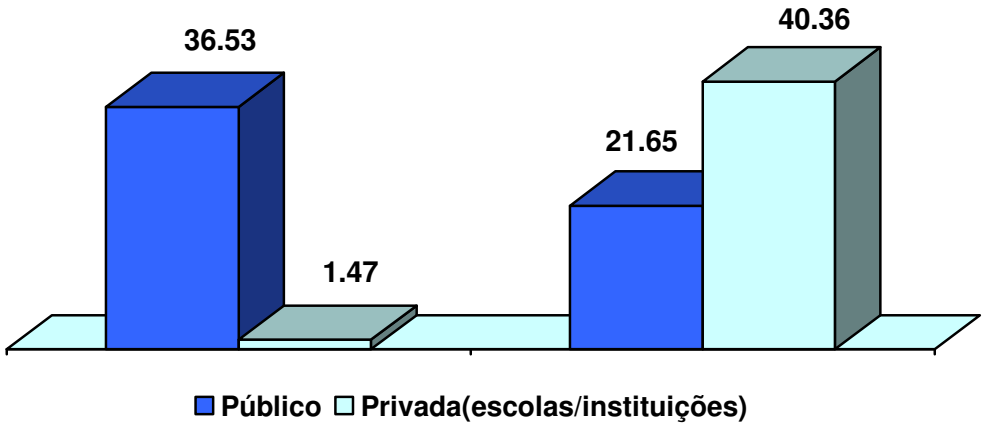
[109] Kassar (2000, p. 7) inicia essa discussão, quando afirma que: Temos, nesse momento, a identificação explicita da Educação Especial com os "problemas de aprendizagem" [...].

[110] Por sistema de ensino esta pesquisa entende que são as redes públicas e privadas.

[111] Os dados coletados são de trabalho elaborado por Jannuzzi, (2004, p. 152).

[112] Conforme já se mencionou anteriormente, os dados do início e do fim da década de setenta, também, não foram localizados, *vide* anexo 4.

Figura: 1 - BRASIL. Percentual de matrículas do sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial – rede pública e rede privada no ano de 1974[113]



Fonte: 1974. MEC/SG/CENESP/SEEC
Nota: os percentuais da tabela são de responsabilidade da autora desta pesquisa.

Outra leitura ainda pode ser feita com os dados da Tabela 5, juntamente com a representação da Figura 1. O percentual apresentado indica que houve a prevalência das matrículas nas escolas e instituições especializadas da Rede Privada. Isso, possivelmente, deve-se ao fato de que, na década de setenta, o Governo Federal privilegiou as instituições privadas com uma maior parcela de recursos financeiros (Art. 89, LDB/1961 e Lei nº 5.692/1971).

Relativo à informação de subvenções com recurso público para a escola privada, o I Plano Nacional de Educação (PNE), 1977/1979, mostra a destinação dos recursos, conforme especificações na tabela a seguir:

Tabela: 6 – Recursos financeiros previstos para o PNE - 1977/1979, por área de ação

Discriminação	**1977**	**1978**	**1979**	**Total (Cr$ (1.000,000)**	**(%)**
Cooperação Técnica e financeira aos sistemas **estaduais de ensino**	6.830	7.170	7.520	**21.520**	**14,49**
Cooperação Técnica e financeira às **instituições particulares**	19.480	25.276	42.392	**87.148**	**58,69**
Capacitação de recursos humanos	10.117	10.310	11.017	31.444	21,18
Reformulação de currículos	2.017	1.030	1.371	4.418	2,98
Organização e desenvolvimento De serviço de educação precoce	840	860	880	2.580	1,74
Atendimento ao educando com problemas de aprendizagem	440	460	480	1.380	0,93
Total	**29.724 26,75 %**	**45.106 30,38%**	**63.660 42,87%**	**148.490**	**100**

Fonte: I Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979, p. 31.

[113] Os dados coletados são de trabalho elaborado por Jannuzzi, (2004, p. 152).

Conforme os dados apresentados na Tabela 6, é possível constatar que a "cooperação técnica e financeira" para o sistema estadual de ensino foi numericamente menor que a mesma "cooperação" para as instituições particulares. Outras leituras podem ser efetuadas, porém, em respeito ao objeto de estudo desta pesquisa, optou-se por não aprofundar essa questão[114].

2.5.2 Números da Educação Especial: anos de 1980 no Brasil

Tabela 7 - BRASIL. Número de educandos matriculados no sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial – por natureza de necessidade especial - anos de 1981 e 1987[115]

Pop.Brasileira (1980)	Pop. em idade escolar	Natureza – necessidade especial	1981*		1987**[116]	
			Quant. de educandos	(%)	Quant. de educandos	(%)
119.002.706	29.036.963	Deficientes Visuais	3.087	3,0	5.212	3,3
		Deficientes Auditivos	11.298	10,8	19.257	12,3
		Deficientes Físicos	3.589	3,4	8.643	5,5
		Deficientes Mentais	**74.697**	**71,7**	**105.447**	**67,3**
		Deficientes Múltiplos	7.614	7,3	13.315	8,5
		Problemas de Conduta	3.869	3,7	4.501	2,9
		Superdotados	134	0,1	253	0,2
		Total	**104.268**	**100,0**	**156.628**	**100,0**

Fonte: * Brasil, MEC/CENESP/SEEC. Educação Especial no Brasil:síntese estatística – 1981.
** Brasil, MEC/SEPLAN/SEEC. Sinopse estatística da Educação Especial – 1987.

A Tabela 7 aponta o universo da população brasileira e da população em idade escolar, segundo os dados IBGE, Censo Demográfico (1980). Ao efetuar a leitura da população em idade escolar, em relação ao universo total 156.628 educandos matriculados, no ano de 1987, na modalidade da Educação Especial no sistema de ensino do País, constatou-se que apenas 0,54% desses educandos foram atendidos.

Quando se efetua uma leitura do universo total de matrículas na modalidade da Educação Especial no ano de 1981, constata-se que houve 104.268 educandos matriculados; no ano de 1987 matricularam-se 156.628 educandos. Houve um aumento no quantitativo de 52.360 matriculas entre os anos de 1981 e 1987.

Quando a relação é feita com o universo total, 104.268 matrículas na modalidade da Educação Especial e os educandos com deficiência mental matriculados, em 1981, o percentual de atendimentos foi de 71,7. Nota-se que em 1987 esse percentual diminuiu, ficou em 67,3%. Entre os anos de 1981 e 1987 o percentual diminuiu em 4,4%. Apesar do

[114] Sobre o assunto consultar Mazzotta (1996, p. 94) e Jannuzzi (2004, p. 150).

[115] Da mesma forma que na década de setenta, não se localizou os dados em fonte oficial na década de oitenta. Os dados da Tabela 7 pertencem a trabalho elaborado por Bueno (1993, p. 119).

[116] Optou-se por representar os dados do início e final da década devido à dificuldade de localização, *vide* anexo 4.

percentual de matrículas para os educandos com deficiência mental ter diminuído, mesmo assim, o atendimento do deficiente mental contempla o maior percentual de atendimentos.

A queda no percentual de matrículas, entre os anos de 1981 e 1987, pode significar que se percebeu, nos meados da década, que havia uma população de educandos que não era, necessariamente da Educação Especial, e tampouco deficientes mentais. Constatou-se que muitos tinham apenas "problemas de aprendizagem", resultado do fracasso escolar advindo desde a década de setenta. Houve correções para que se efetivassem matrículas apenas para os educandos submetidos a uma avaliação. Isso pode justificar a queda no percentual de matrículas para os educandos com deficiência mental na década de oitenta.

Uma outra leitura ainda pode ser feita, comparando-se o atendimento entre a rede pública e as instituições especializadas da rede privada.

Tabela 8 – BRASIL. Número de educandos matriculados no sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial - rede pública e rede privada[117]– anos de 1981 e 1987

	1981		1987	
	nº	**(%)**	**nº**	**(%)**
Pública	60.836	58,34	88.521	55,56
Privadas[118]	43.432	41,65	70.804	44,44
Total	**104.268**	**100**	**159.325**	**100**

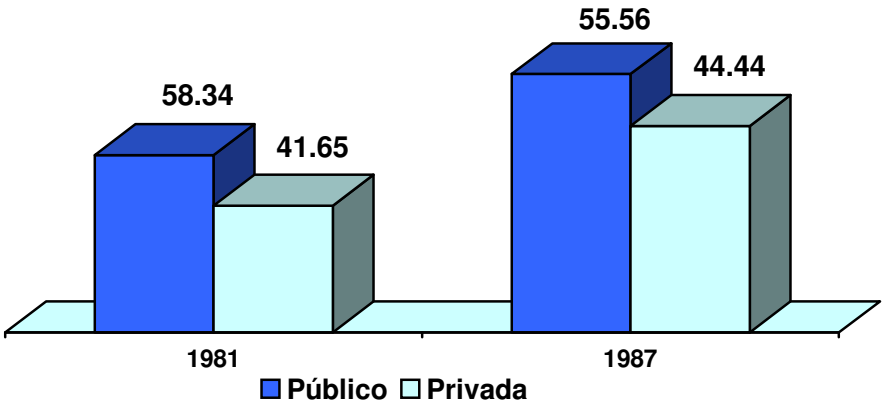
Fonte: * Brasil, MEC/CENESP/SEEC. Educação Especial no Brasil:síntese estatística – 1981.
** Brasil, MEC/SEPLAN/SEEC. Sinopse estatística da Educação Especial – 1987.

A Figura 2 representa como foram distribuídos os percentuais da rede pública e da rede privada, na modalidade da Educação Especial, nos anos de 1981 e 1987. Optou-se por privilegiar o início e o fim da década de oitenta.

[117] Conforme já se mencionou, anteriormente, os dados não foram localizados em fontes oficiais. A Tabela 8 apresenta dados de trabalho efetuado por Bueno (1993, p. 117).

[118] Educandos matriculados em Escolas e/ou Instituições Especializadas de caráter privado.

Figura 2 – BRASIL. Percentual de educandos matriculados no sistema de ensino comum - modalidade da Educação Especial – rede pública e rede privada – nos anos de 1981 e 1987[119].



Fonte: Brasil, MEC/CENESP/SEEC. Educação Especial no Brasil:síntese estatística – 1981.
Brasil, MEC/SEPLAN/SEEC. Sinopse estatística da Educação Especial – 1987

Ao efetuar a leitura dos dados da Tabela 8, juntamente com a representação da Figura 2, nota-se que, entre os anos de 1981 e 1987, ocorreu um aumento no número de matrículas da rede comum, pública, em relação ao número de matrículas da rede comum, privada (escolas e/ou instituições especializadas).

Em 1981 a rede pública matriculou 60.836 educandos; em percentual isso representou um atendimento de 58,34% da população de educandos matriculados. A rede privada matriculou 43.432 educandos; em percentual isso representou um atendimento de 41,65% desses educandos. Nota-se que, a Rede pública matriculou 16,69% a mais que, as Escolas e/ou Instituições Filantrópicas de caráter privado.

No ano de 1987, a rede pública atendeu 88.521 educandos; em percentual isso representa um atendimento de 55,56%. A rede privada atendeu, 70.804 educandos, em percentual isso representam um atendimento de 44,44%. Nota-se que houve uma acentuada diminuição nos percentuais em relação às matrículas de 1981, porém, o sistema de ensino público do país atendeu 11,12% a mais que a rede privada no ano de 1987.

Duas possibilidades podem ser levantadas em relação ao movimento nos números de matrícula na Educação Especial nos anos de 1980, já que houve um aumento no número de atendimentos absolutos, porém, houve uma diminuição no percentual dos atendimentos.

Primeiro, a que se considerar que, foi na década de oitenta que teve início à ênfase para que o sistema público de ensino ampliasse as oportunidades educacionais para a população de educandos da Educação Especial. Segundo, a população ainda permanece à

[119] Conforme mencionado na ref. 117, os percentuais da figura 2 são de Bueno (1993).

procura das escolas ou instituições privadas para que atendam os casos mais graves, como os severos e os profundos (nomenclatura atribuída pela AAMD e discutida no Capítulo I).

Pelos dados apresentados na Tabela 8, constata-se que o atendimento na modalidade da Educação Especial, na rede pública de ensino do País, prevaleceu sobre o atendimento na rede privada. Porém, é preciso mencionar que o MEC/Cenesp expediu a Portaria nº 69/1986, em que, além de outras diretrizes, estabeleceu, também, critérios para o apoio técnico e financeiro para a Educação Especial (Art. 12). O artigo 21 da referida Portaria estabelece critérios para alocação de recursos destinados às instituições e às entidades particulares, (*vide* anexo 5.) Assim, na década de oitenta, o Governo Federal continuou investindo recursos na Educação Especial privada (escolas e/ou instituições filantrópicas) subvencionadas com recursos públicos.

2.5.3 Números da Educação Especial: anos de 1990 no Brasil

Tabela 9 - BRASIL. Número de educandos matriculados nos sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial – por natureza de necessidade especial - anos de 1996 e 1999[120]

Pop.Brasileira	Pop. em idade escolar	Natureza da Necessidade Especial	1996	%	1999	%
146.825.475	27.611.580	Deficiência Visual	8.081	4,02	18.629	4,98
		Deficiência Auditiva	30.578	15,20	47.810	12,78
		Deficiência Física	7.921	3,94	17.333	4,63
		Deficiência Mental	**121.021**	**60,17**	**197.996**	**52,92**
		Deficiência Múltipla	23.522	11,69	46.745	12,49
		Condutas Típicas	9.529	4,74	9.223	2,47
		Superdotados	490	0,24	1.118	0,30
		Outras	-		35.165	9,40
		Total no Brasil	**201.142**	**100**	**374.129**	**100**

Fonte: MEC/INEP/SEEC - <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php> Acesso em 29 mar. 2005.
Nota: Os percentuais da tabela são de responsabilidade da autora desta pesquisa.

A Tabela 9 mostra a população brasileira e a população em idade escolar, segundo os dados do IBGE, Censo Demográfico (1991). Assim, ao efetuar a leitura da população, em idade escolar, em relação ao universo total 374.129 educandos matriculados na modalidade da Educação Especial, no ano de 1999, no sistema de ensino do País, percebe-se que apenas 1,35% educandos foram matriculados.

Quanto ao universo total de matrículas na modalidade da Educação Especial, no ano de 1996, houve a matrícula de 201.142 educandos; no ano de 1999 a matrícula foi de 374.129 educandos. Constata-se que aumentou o quantitativo das matrículas entre os anos de 1996 e 1999 na modalidade em referência; esse aumento foi de 172.987 matrículas.

[120] Optou-se por representar o quantitativo de matrículas dos anos de 1996 e 1999 porque não se localizou no site do Governo Federal, nem em outros documentos os dados do início da década de noventa.

Quando a relação é feita entre o universo total de matrículas na modalidade da Educação Especial e os educandos com deficiência mental matriculados no sistema de ensino do País, em 1996, o percentual de atendimentos foi de 60,17%. Em 1999 o percentual diminuiu, ficou em 52,92%. Entre os anos de 1996 e 1999 o percentual diminuiu em 7,25%. Nota-se que o percentual de matrículas para os educandos com deficiência mental diminuiu, mas, mesmo assim, o atendimento para esse grupo de educandos prevaleceu sobre os outros atendimentos.

A queda no percentual de matrículas para os educandos com deficiência mental, entre os anos de 1996 e 1999, pode ter uma justificativa, conforme se mencionou anteriormente na década de oitenta, iniciou-se o ajuste na matrícula dessa população de educandos, por meio do estabelecimento de critérios para a sua elegibilidade.

Os dados da Tabela 9, indicam que os critérios continuaram, pois, parece ser consenso que na década de setenta e meados da década de oitenta, ainda não estava devidamente estabelecido no sistema de ensino um padrão ou um critério para se identificar quem, de fato era deficiente mental, tanto é verdade que muitos educandos com dificuldades de aprendizagem foram rotulados inadequadamente, provocando o inchamento[121] das classes especiais para deficientes mentais.

Parece existir uma indicação, de que, na década de noventa houve uma melhor definição nos critérios de elegibilidade, e esse fato, contribuiu para que os educandos fossem avaliados de uma forma mais segura, e isso, certamente provocou a queda na matrícula dos educandos com deficiência mental no sistema comum de educação do País.

Uma outra leitura ainda precisa ser feita, comparando-se o atendimento entre a rede pública e as instituições especializadas da rede privada.

Tabela: 10 – BRASIL. Número de educandos matriculados no sistema regular de ensino - modalidade da EducaçãoEspecial - rede pública e rede privada - anos de 1996 e 1999.

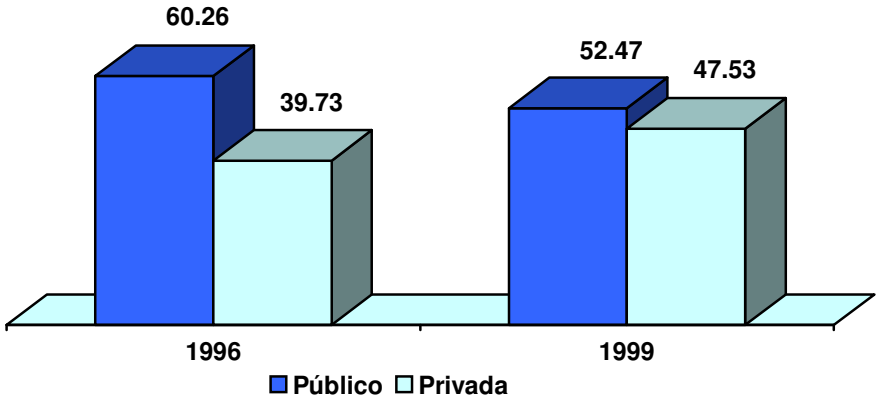
	1996		1999	
	nº	**(%)**	**nº**	**(%)**
Pública	121.217	60,26	196.291	52,47
Privada	79.925	39,73	177.838	47,53
Total	**201.142**	**100**	**374.129**	**100**

Fonte: MEC/INEP/SEEC**.** <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php> Acesso em 29 mar. 2005.

A Figura 3 representa como foram distribuídos os percentuais do sistema comum de ensino do país - rede pública e rede privada na modalidade da Educação Especial nos anos de 1996 e 1999.

[121] Sobre esse assunto consultar Jannuzzi (2003, p. 190).

Figura 3 - BRASIL. Percentual de educandos matriculados no sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial –- rede pública e rede privada - anos de 1996 e 1999.



Fonte: MEC/INEP/SEEC. <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php> Acesso em 29 mar. 2005.

Os dados da Tabela 10 representados pela Figura 3 mostram que definitivamente o percentual das matrículas da rede privada de educação especial, escolas e instituições especializadas, cedera espaço para o sistema de ensino público do país, isto é, o ensino mantido com recursos do poder público. Alguns fatores precisam ser considerados quanto a essa alteração no panorama geral das matrículas no Brasil.

Na década de noventa, com o movimento das conferências internacionais, especialmente após Jomtien (1990), o Governo brasileiro começou a trabalhar no plano legal para que "toda" a população de educandos da Educação Especial fosse inseridos no sistema comum de ensino, público ou privado.

Nessa mesma década, mais precisamente após 1995, a ênfase foi para que os municípios começassem a atuar em relação ao atendimento dos educandos da Educação Especial. Iniciou-se, assim, o processo de descentralização administrativa em relação à Educação; esse processo viabilizou o repasse de recursos do Governo Federal aos municípios, para que esses atendessem essa população.

Quanto aos percentuais da Tabela 10 representados pela Figura 3, esses indicam que a Rede Pública, no ano de 1996, atendeu 121.217 educandos. Em percentual isso representa 60,26% desses atendimentos. A Rede Privada (com subvenção pública) atendeu 79.925 educandos. Em percentual isso representa 39,73% desses atendimentos. No fim da década de noventa, em 1999, a Rede Pública atendeu 196.291 educandos, isso representa 52,74% desses atendimentos. A Rede Privada atendeu 177.838, isso representa 47,53% desses atendimentos. Nota-se que, no ano de 1996, a Rede Pública aumentou o número de atendimentos em 20,53% em relação à Rede Privada. Já em 1999, o percentual de

atendimento diminuiu, mas mesmo assim, a Rede pública continuou a sua prevalência sobre a Rede Privada em 4,94%.

2.5.4 Números da Educação Especial: período de 2000 a 2004 no Brasil

Tabela 11 - BRASIL. Números de educandos matriculados no sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial – por natureza da necessidade especial - anos de 2000 e 2004

Pop.Brasileira 2000	Pop. em idade escolar	Natureza da Necessidade Especial	2002	%	2004	%
169.799.170	27.124.709	Deficiência Visual	20.257	4,4	44.851*	8
		Deficiência Auditiva	52.422	11,5	62.325**	11
		Deficiência Física	21.352	4,7	31.434	5,5
		Deficiência Mental	**321.021**	**51,3**	**291.544**	**51,4**
		Deficiência Múltipla	56.166	12,3	70.683	12,5
		Condutas Típicas	13.670	3,0	63.910	11,3
		Superdotação	1.110	0,2	2.006	0,3
		Outras	52.603	12,6	-	-
		Total no Brasil	**448.061**	**100**	**566.753**	**100**

Fonte: - MEC/INEP – (Censo Escolar 2004)
<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php> Acesso em 29 mar. 2005.
Nota: * com baixa visão (37.248); com cegueira (7.603).
** com deficiência auditiva (34.938); surdo (27.387), *vide* anexo 6.

A Tabela 11 mostra a população brasileira e a população em idade escolar, segundo os dados do IBGE, Censo Demográfico (2000). Ao efetuar a leitura da população em idade escolar, em relação ao universo de educandos matriculados, 448.601, na modalidade da Educação Especial no sistema de ensino do País, isso representa, que no ano de 2004, o percentual de matriculas foi de 6,04%. Nota-se que, a partir da década de setenta, houve uma gradativa evolução no percentual de matrículas dos educandos da modalidade da Educação Especial.

Quanto ao universo total de matrículas do sistema de ensino do País, na modalidade da Educação Especial, ano de 2002, esse foi de 448.601 educandos; no ano de 2004 houve 566.753 educandos matriculados. Constata-se que houve um considerável aumento no número absoluto de matrículas, entre os anos de 2002 e 2004. O aumento foi de 228.856 matrículas.

Quando a relação é feita com o universo total de matrículas na modalidade da Educação Especial e os educandos com deficiência mental matriculados no sistema de ensino comum do País, em 2002, o percentual de atendimentos foi de 51,3%. Em 2004, apesar do aumento significativo em números absolutos, em percentual esse se manteve praticamente igual, 51,4%.

A tendência de queda no percentual de matrículas em relação aos educandos com deficiência mental se estabilizou no fim da década de noventa. Em 1974 o percentual foi de

63,55; em 1981 de 71,7%; em 1987 de 67,3%; em 1996 de 60,17%; em 1999 de 52,92%; em 2002 de 51,3%; e em 2004, ficou em 51,4%.

Nota-se que houve uma oscilação no percentual de atendimento para o educando com deficiência mental. No entanto, para os anos de 2002 e 2004 os percentuais se mantiveram praticamente os mesmos, não houve queda real.

Uma outra leitura, ainda, precisa ser feita, comparando-se o atendimento entre a rede pública e as escolas e instituições especializadas da rede privada, no ano de 2002 a 2004.

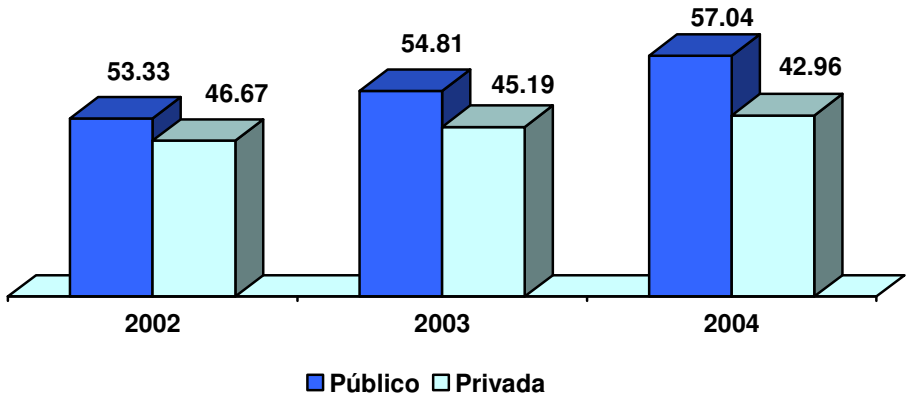
Tabela 12 – BRASIL. Número de educandos matriculados no sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial – rede pública e rede privada – anos de 2002, 2003 e 2004.

	2002		2003		2004		Total	
	nº	(%)	nº	(%)	nº	(%)	nº	%
Pública	239.234	**53,33**	276.261	**54,81**	323.258	**57,04**	838.753	55,20
Privada	209.367	**46,67**	227.778	**45,19**	**243.495**	**42,96**	680.640	44,80
Total	**448.601**	**100**	**504.039**	**100**	**566.753**	**100**	**1.519.393**	**100**

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2004)
<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php> Acesso em 29 mar. 2005.

A Figura 4 representa como foram distribuídos os percentuais da rede pública e da rede privada na modalidade da Educação Especial nos anos de 2002 a 2004.

Figura 4 - BRASIL. Percentual de educandos matriculados no sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial – rede pública e rede privada – anos de 2002, 2003 e 2004



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2004)
<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php> Acesso em 29 mar. 2005.

Os dados da Tabela 12, representados pela Figura 4, oferecem algumas possibilidades de leitura ao apresentar o movimento de matrículas na Educação Especial do País, ocorrido entre a Rede Pública de ensino e a o atendimento oferecido pela Rede Privada de, escolas e instituições. Desde o início da década de oitenta, o número de matrículas no

sistema de ensino público começou a ter uma ascendência sobre o número de matrículas das da Rede Privada, instituições e escolas especializadas.

Ao comparar o universo de educandos matriculados em 2002, é possível constatar que o percentual das matrículas nas escolas públicas foi de 53,33 %, ao passo que o da rede privada ficou em torno de 46,67%. Ao analisar o ano de 2004, nota-se que a ascendência da Rede Pública 57,04% continua a prevalecer sobre o privado 42,96%. Observa-se, também, que a prevalência das matrículas do sistema de ensino público começou a ascender: 6,66%, em 2002; 9,62%, em 2003 e 14,08%, em 2004.

Ao finalizar a análise dos dados da Educação Especial no Brasil, constatou-se que nas décadas de sessenta a setenta as escolas e instituições especializadas lideraram o atendimento para educandos da Educação Especial. Porém, demonstrou-se com dados que nesse período o Governo Federal privilegiou as instituições privadas com recursos financeiros, (vide tabela 6, p. 80), com o respaldo de artigos das Leis da educação de 1961 e 1971. No início da década de oitenta, a liderança da rede privada começou a perder espaço para o sistema de ensino público, que se consolidou em total ascendência no período de 2000 a 2004.

Na análise dos dados relativos aos educandos matriculados no sistema público de ensino do País, na modalidade da Educação Especial, analisou-se a categoria deficiência mental e notou-se que não há evidência do atendimento aos educandos mais comprometidos, ou seja, aqueles que nesta pesquisa denominou-se de educandos com déficit cognitivo acentuado, ou ainda, os educandos com deficiência mental severa.

A análise propiciou a observação que, grande parte desses educandos estão matriculados em classes especiais, porém, não se privilegiou a informação específica sobre os dados dessas classes especiais, neste trabalho, mas há que se ressaltar que, na Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB, no artigo 9º, prevê-se que, essas classes devem funcionar em "caráter transitório".

Desse modo, infere-se que "todos" os educandos, inclusive os que a resolução mencionada chama de "dificuldade acentuada de aprendizagem" e que nesta pesquisa denominou-se de educandos com déficit cognitivo acentuado, ou ainda os educandos com deficiência mental severa, deverão estar inseridos no sistema regular de ensino, público ou privado do País.

Assim, ao finalizar este capítulo privilegiou-se a análise, mesmo que parcial, do ponto de vista econômico, político e social do Estado brasileiro, analisou-se, também, as políticas públicas educacionais destinadas ao atendimento educacional da pessoa com

deficiência mental e deficiência mental severa, no Brasil; acrescentou-se a essa análise, o panorama geral dos números de matriculas da Educação Especial.

Na análise foi possível observar a abrangência da legislação brasileira, quando se trata da pessoa deficiente, porém, quando se trata especificamente da população objeto desse estudo, a legislação é bastante resumida.

Observou-se também, que desde 1961 o Estado brasileiro vem se debatendo entre os limites imposto pelo sistema e as possibilidades de se criar um espaço educacional no sistema comum de educação para os educandos com deficiência mental, e assim, conseqüentemente se criar um espaço na sociedade para essa população.

No entanto, no percurso da pesquisa, apesar da vasta legislação existente foi possível notar que, na maioria das vezes, deficientes foram às formas de se tentar implementar o processo educacional para esses educandos, apesar do respaldo legal.

O panorama numérico evidenciou que desde a década de oitenta o atendimento da pessoa com deficiência foi superior na rede pública de educação, porém há uma questão inquietante que permeou todo esse percurso. Será responsabilidade apenas da rede privada de educação especial o atendimento da população mais comprometida cognitivamente?

Há indicadores neste trabalho de pesquisa que favorece esse posicionamento, já que não se sabe exatamente o quantitativo dessa população que é atendida na rede pública. O respaldo legal ajuda a esclarecer essa questão.

> Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativa que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, [...] (Art. 10, Res. 2/2001 – CNE/CEB).

Nota-se que os educandos, objeto de estudo desta pesquisa "podem ser atendidos em caráter extraordinário, em escola especial, pública ou privada". Porém, há que se ressaltar, que no Brasil são pouquíssimas as escolas especiais públicas que atendem especificamente a pessoa com deficiência mental com comprometimento cognitivo acentuado.

Desse modo, pode-se inferir que grande parte, e porque não dizer, a grande maioria desses educandos, quando conseguem algum tipo de acesso ao processo educacional parece ser público alvo das escolas e instituições especializadas privadas, quase sempre com caráter de filantropia, apesar do Estado Brasileiro possuir uma vasta legislação que respalde o atendimento dessa população, "preferencialmente" na rede comum de ensino.

Para referendar o exposto acima, apoiou-se na pesquisa de Ferreira e Glat (2003, p. 382) em que se afirma:

> "Em análise publicada em 1996 pela Secretaria de Educação Especial (Seesp), essa indica que nos Estados de menor desenvolvimento a existência da ampla terceirização do atendimento educacional para pessoas com deficiência é uma realidade constante, por meio de repasse de recursos públicos para as entidades filantrópicas".

Se a ampla terceirização do atendimento educacional para a pessoa com deficiência é uma realidade no Brasil, então pode se afirmar que de fato a população mais comprometida, continua a ser atendida, em sua maioria, apenas pela rede privada de educação especial.

Desse modo, observou-se que todas as legislações aprovadas e analisadas no percurso da pesquisa tiveram e ainda tem por objetivo oferecer o atendimento educacional a um número maior de pessoas com deficiência, porém, conforme já se mencionou, o sistema educacional brasileiro se esbarra nos limites imposto pelo sistema capitalista que de forma indireta atua impedindo que grande parcela desses educandos tenha seu acesso e permanência garantidos.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA MENTAL e DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE (MS)

Este capítulo tem por objetivo analisar as possibilidades e os limites das Políticas Públicas Educacionais destinadas ao atendimento educacional público para o educando com Deficiência Mental e Deficiência Mental Severa**,** na Rede Municipal e na Rede Estadual do Município de Campo Grande (MS). A análise se pautará pelos referenciais da proposta de Educação Inclusiva posta para esta sociedade. Para tanto, faz-se necessário observar como, na prática ocorre a materialidade desses atendimentos no sistema público de Ensino do Município de Campo Grande (MS).

Respaldando-se na trajetória da história da Educação Especial Nacional, o Estado de Mato Grosso do Sul também registra a ausência de trabalhos que discutem, especificamente, aspectos da Política Educacional relacionada ao educando com deficiência mental severa.

Assim, em vista da necessidade de sistematizar dados e ampliar a fonte de produção de conhecimento relativa à população objeto de estudo desta pesquisa, é que se propôs analisar neste capítulo as propostas da política educacional frente ao atendimento educacional público para a população com deficiência mental severa.

3.1 O Campo de Pesquisa

O objeto de estudo desta pesquisa será analisado tendo por base a proposta política da Rede Pública Estadual e Municipal para a Educação Especial, bem como para a Rede Privada, escolas e instituições especializadas, do Município de Campo Grande (MS).

A opção por centralizar o campo empírico da pesquisa no Município de Campo Grande foi por ser esta a capital do Estado. E, ainda, pela relevância social para este momento histórico no atual estágio da sociedade capitalista, em que se discutem as possibilidades e os limites da proposta da Educação Inclusiva para o Estado de Mato Grosso do Sul, e conseqüentemente para o Município de Campo Grande (MS). A história registra que a mais de duas décadas editou-se no Estado à primeira legislação que deu respaldo para a educação

do educando "excepcional[122]" e, também porque o Censo Demográfico de 2000 mostrou a existência de uma população aproximada de 9.034[123] pessoas com deficiência mental no Município de Campo Grande (MS).

3.2 As políticas públicas educacionais e o atendimento educacional do educando com deficiência mental e deficiência mental severa no Município de Campo Grande (MS) nos anos de 1980

Discutir aspectos da história da Educação Especial para o Município de Campo Grande implica, primeiro, resgatar, mesmo que resumidamente, parte da história da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul. Ao regatar parte dessa história registra-se a presença de vários autores. Alguns deles nos apoiarão e serão citados neste trabalho de pesquisa, pois são pessoas que discutiram e vêm discutindo o processo educacional para os educandos da Educação Especial no Estado e, conseqüentemente, no Município de Campo Grande (MS). Assim, os personagens que dão voz à história surgiram no decorrer dos anos e registraram as fases que envolveram a gênese da Educação Especial no Estado.

Assim, na mesma trajetória da Educação Especial Nacional, as primeiras propostas relacionadas ao atendimento da pessoa "deficiente" na parte sul do então Estado de Mato Grosso ocorreram por meio da iniciativa privada, quando se instalou, no Estado, mais especificamente na cidade de Campo Grande, em 1958 o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (Ismac); em 1971, estruturou-se uma unidade da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (Apae), em Campo Grande; no fim da década de setenta, iniciou-se a instalação de algumas classes especiais em escolas da Rede Estadual, e houve também, a fundação e implantação da Sociedade Pestalozzi, em 1979 (CORRÊA 2005).

Sem tornar este trabalho repetitivo, acrescenta-se que será preciso respaldar-se em alguns trabalhos de pesquisas já efetuadas no Estado e que relatam os primeiros passos da história da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, são eles: Thame (1989); Anache (1994); Kassar (1993), Neres (1999), Corrêa e Guimarães (2005), dentre outros.

Dessas pesquisas, Thame (1989) mostra que, praticamente, desde a divisão do Estado, em 1977[124], e a sua instalação em 1979, esse já contava com a existência de alunos da Educação Especial na rede pública Estadual.

---

[122] Resolução nº 261/1982 – CEE/MS.

[123] Fonte. IBGE/Unidade do Estado de Mato Grosso do Sul. Censo Demográfico (2000).

[124] A Divisão do Estado se deu por meio da homologação da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, pelo então Presidente Ernesto Geisel.

Posteriormente, Guimarães (2001 e 2005) confirma essa proposição e ressalta que, por ocasião da divisão do Estado, Mato Grosso do Sul herdou algumas classes especiais, que estavam localizadas na parte sul do Estado. Esses serviços foram subordinados ao Núcleo de Educação Especial[125], tendo por responsável a Professora Alzira da Silva Andrade.

É preciso acrescentar, também, que o Estado de Mato Grosso do Sul herdou do Estado de Mato Grosso o sistema privado em Educação Especial, pois esse já se encontrava instalado e em funcionamento por ocasião da Divisão do Estado.

Quanto à implementação de ações junto à Rede Pública Estadual, Guimarães (2001, p. 20 e 2005 p. 71) afirma que: "Em Mato Grosso do Sul, as ações para o atendimento do alunado com deficiência na rede regular de ensino, por meio de um programa específico, só ocorreu a partir de 1981".

A autora em referencia, enfatiza que a Educação Especial consolidada no Estado de Mato Grosso do Sul teve origem a partir do grupo, composto por professores e estudantes, em que se pretendia estudar "os diversos níveis de prevenção relativos aos problemas de aprendizagem relacionados ao processo escolar". A iniciativa de organizar esse grupo de estudo[126] coube ao Dr. Luis Salvador Miranda Sá Júnior, em 1980, enquanto Conselheiro do Conselho Estadual de Educação. Das discussões desse grupo, o Governo do Estado, na época, instituiu um Grupo de Trabalho, por meio do Decreto nº 915, de 24 de fevereiro de 1981, que teve como presidente o próprio Dr. Luis Salvador Miranda Sá Junior. A constituição do Grupo de Trabalho[127] teve como objetivo a estruturação do sistema de Educação Especial no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para Anache (1994), a Educação Especial Pública no Estado efetivou-se por meio de classes especiais, especialmente após a criação da Diretoria de Educação Especial[128] (DEE), em 1981. A autora aponta que antes de 1980 a Educação Especial ficou restrita aos serviços oferecidos pelas instituições especializadas[129], mediante convênios.

Guimarães (2005) confirma que após a criação e instalação da Diretoria de Educação Especial, vinculada à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, implementou-se uma série de serviços e/ou atendimentos na cidade de Campo Grande, e no

---

[125] Havia 33 classes especiais para DME e duas classes especiais para deficiência auditiva.

[126] As anotações desses estudos foram elaboradas por Cesco e Reis (s. d.).

[127] A composição do grupo de trabalho se encontra em Guimarães (2001).

[128] Brasil. MS. Decreto nº 1.231, de 23 de setembro de 1981. Aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação Especial e, como parte integrante dessa estrutura, cria a Diretoria de Educação Especial.

[129] Essas Instituições são filantrópicas, Apae e Pestolozzi, e eram (e ainda são) subvencionadas pelo Estado de Mato Grosso do Sul. (ANACHE, 1994).

Estado de Mato Grosso do Sul, já que, entre os objetivos da Diretoria estava o de valorizar as ações propostas para a Política de Educação Especial do Estado.

Inicialmente, os serviços oferecidos pela Diretoria de Educação Especial foram divididos em três núcleos[130] distintos. Esses Núcleos tiveram por objetivo atender aos programas desenvolvidos pela Rede Estadual de Ensino; entre os serviços oferecidos pelo Núcleo de Atendimento Especializado às Escolas do Ensino Regular, dois chamaram a atenção: Classe Especial para o Deficiente Mental Educável (DME), e as Oficinas Pedagógicas para Deficiente Mental (ANACHE, 1994; GUIMARÃES, 2001).

De fato, o que chamou a atenção foi que, entre os serviços que inicialmente foram oferecidos pela Rede Pública Estadual, especificou-se que as classes especiais seriam destinadas aos educandos deficientes mentais educáveis (DME), e as Oficinas Pedagógicas seriam destinadas aos educandos deficientes mentais[131].

Infere-se que, se as classes especiais eram apenas para o educando DME, restaram para os outros deficientes mentais (no caso os moderados e severos), as oficinas pedagógicas que, em maior número, estavam instaladas nas instituições especializadas filantrópicas privadas, atendendo aos educandos com déficit cognitivo acentuado, isto é, os severos, os graves e/ou profundos.

Thame (1989) procurou fazer essa leitura e ressaltou que houve uma tentativa por parte do Estado para instalar Oficinas Pedagógicas em sete municípios, nos anos de 1985 a 1988, mas os resultados desse trabalho não se efetivaram. Especialmente porque, após a instalação de Apaes, nas cidades, os educandos das Oficinas Pedagógicas foram todos transferidos para as instituições e, conseqüentemente, as oficinas foram desativadas.

Assim, respaldando-se na proposição de que a educação para o educando com déficit cognitivo acentuado, ou seja, os severos, foi responsabilidade, durante toda a década de oitenta, e talvez ainda sejam, educandos das Escolas e Instituições Especializadas de caráter privado, foi que, entre os serviços oferecidos pela Diretoria de Educação Especial, até 1989, constava também, o Núcleo de Atendimento às Instituições Especializadas. Esse Núcleo tinha por objetivo prestar assessoria técnica pedagógica e administrativa às Apaes, Sociedade Pestalozzi, Ismac e outros. Para esclarecer essa proposição, Corrêa (2005, p. 62) afirma que: "[...] o Estado não se comprometia em assumir a educação especial em suas especificidades,

[130] Neste trabalho enfatizar-se-á apenas as atividades relacionadas ao Núcleo de atendimento especializado às escolas do ensino regular.

[131] Para as Oficinas Pedagógicas não se especificou quem seria os educandos contemplados com essa forma de atendimento.

principalmente para as pessoas com deficiências mais severas, repassando a responsabilidade para o setor privado".

3.2.1 Política de atendimento educacional na Rede Estadual de Ensino nos anos de 1980

Durante os primeiros anos da política estadual criou-se as primeiras diretrizes para a educação e junto com ela se estabeleceu às primeiras propostas para a implantação da educação especial em Mato Grosso do Sul.

Em 1980 foi aprovado o primeiro Plano Estadual de Educação, em que se estabeleceu o atendimento para a pessoa com deficiência, conforme o previsto na Lei nº 5.692, de 1971. Para Guimarães (2005) os objetivos do Plano se fundamentavam na concepção da integração e enfatizava as articulações com a iniciativa privada, instituições especializadas.

Em 1982, o **Conselho Estadual de Educação (CEE)**, aprovou a Deliberação nº 261, de 26 de março de 1982. A Deliberou foi à primeira normatização para a Educação Especial no Estado e se respaldou no artigo 9º da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e Parecer do CEE/MS, nº 054/82.

Quando o Conselho Estadual deliberou a primeira normatização, a Diretoria de Educação Especial do Estado de Mato Grosso do Sul já estava devidamente implantada e com suas propostas encaminhadas. A Deliberação aprovada pelo CEE teve por finalidade fortalecer os serviços prestados pela Diretoria de Educação Especial e regulamentar os serviços oferecidos pela Rede Estadual de Ensino. A Deliberação definiu como deveria ocorrer a Educação Especial no Estado.

O artigo 2º da Deliberação de 1982 conceituou a Educação Especial como: "[...] um processo mediante o qual é dado atendimento especializado ao educando portador de excepcionalidade". O § 2º, desse mesmo artigo, prevê que: "Todo o excepcional tem direito à Educação Especial gratuita até aos dezoito anos, ficando a cargo das instituições públicas e privadas da comunidade a responsabilidade do seu atendimento e continuidade do processo educativo".

É possível observar que, naquele momento, o Conselho Estadual de Educação do Estado não estabeleceu que o Poder Público teria responsabilidade direta com a Educação Especial; consta do artigo 2º, § 2º que, essa, ocorreria sob a responsabilidade das instituições públicas e privadas e, ao limitar que o jovem e o adulto deficiente só teriam educação gratuita até aos dezoito anos, essa "determinação" da idade parece ter sido o mesmo que: "estabelecer que a esses educandos não seria ofertado o direito de educar-se", especialmente, porque,

conforme análise de Bueno (1993), a maior parte dessa população é oriunda dos extratos mais pobres da população em geral.

O artigo 4º da Deliberação de 1982 apresenta uma extensa lista de categorizações para a população de educandos considerados "excepcionais". Anache (1994) analisou essas categorias e apresenta indicações que elas não apresentaram informações precisas sobre quem, realmente, é o educando deficiente mental.

O artigo 5º, da mesma Deliberação de 1982, estabeleceu que: "o atendimento educacional dos educandos excepcionais será organizado segundo categorias e tipos de excepcionalidade[132]". O § 1º, inciso I, desse artigo, especifica quem são os educandos deficientes mentais:

> b) **deficientes mentais treináveis** - alunos que, embora possuam grau de inteligência pouco abaixo da média, possam ser alfabetizados, seguindo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional e, na idade adulta, independência econômica parcial ou total.
> c) **deficientes mentais dependentes** - caracterizados por retardo mental profundo, de forma que são dependentes de ajuda alheia para satisfação de suas necessidades, mesmo as mais elementares e relacionadas a sua própria sobrevivência.

Conforme análise conceitual elaborada nesta pesquisa, no item 1.1.3, Capítulo I (p.32), observou-se que não existe consenso para se identificar, de fato, quem é o educando denominado por severo. A Tabela 2, p. 31, indica que esses educandos são os treináveis. Porém, conforme estudo elaborado para esta pesquisa, observou-se que a categoria severo, mais, precisamente, no fim do século XX vem sendo descaracterizada, ou até mesmo, desconstruída[133].

Ressalta-se, porém, que identificar pessoas com o respaldo em categorias foi a forma encontrada para eleger pessoas com deficiência mental até, praticamente, parte dos anos oitenta no Brasil. Conforme discussão apresentada neste trabalho, a estratégia de utilizar categorias para identificar as pessoas com deficiência mental foi apresentada pela OMS em 1953, e na década de setenta passou a ser utilizada pela Educação.

Eleger pessoas com o respaldo em categorias, especialmente, as pessoas com deficiência mental, só começou a ser alterada nos meados da década de noventa, no Brasil, quando outras possibilidades começaram a surgir, como, a utilização das habilidades do comportamento adaptativo[134].

---

[132] Essa forma de compreender o educando com "necessidades educativas especiais" nos dias atuais está em desuso e ultrapassada. A questão conceitual foi discutida no Capítulo I desta pesquisa.

[133] Essa discussão faz parte do Capítulo I desta pesquisa.

[134] Discutiu-se essa temática no capítulo I desta pesquisa.

Pela proposição apresentada, anteriormente no início dos anos de 1980, o Conselho Estadual de Educação de MS, aprovou a Deliberação nº 261/1982 – CEE/MS, com o respaldo em categorias estabelecidas na década de cinqüenta (conf. Tab. 1, p. 28), e utilizados pela educação brasileira, na década de setenta, ao conceituar o educando com deficiência mental como treinável e dependente (§1º, Art. 5º, Del. de 1982).

Outro fato, é que a Deliberação Estadual, estabeleceu que o processo educacional para esses educandos, os **treináveis**, deveria ocorrer, especificamente, nas **escolas especiais**, pois prevê no artigo 13 da deliberação que: "[...] os deficientes mentais treináveis são a clientela específica das escolas especiais".

Observa-se que a legislação estadual, na década de oitenta, quando trata do educando severo permaneceu atenta ao que havia sido estabelecido para esses educandos na década de sessenta e setenta, ou seja, que a esses educandos caberia oferecer apenas o treinamento, reabilitação e assistência, (*vide* p.43).

A mesma deliberação, no artigo 8º, prevê-se que o atendimento aos "excepcionais" ocorrerá por meio de algumas modalidades "mantidas, incentivadas, coordenadas, inspecionadas e supervisionadas pelo sistema estadual de ensino. O inciso IV, estabelece que a Escola Especial deveria atender educandos "excepcionais", nos quais o "[...] grau de prejuízo seja tão acentuado que não lhes permita freqüentar a escola comum, mesmo com ajuda suplementar permanente". O objetivo dessas escolas eram "[...] possibilitar o máximo de desenvolvimento e integração de excepcionais que apresentem limitações muito acentuadas".

Nota-se que a Deliberação em referência define a população que deveria ser atendida pelas escolas e instituições especializadas. Infere-se que o parágrafo anterior se refere ao educando com deficiência mental severa, isto é, os considerados pela Deliberação como os treináveis. Essa classificação evidência o quão limitante foi o atendimento educacional para esses educandos na década de 1980, tanto no Estado, como no Município de Campo Grande (MS).

Outra forma de atendimento prevista para o processo educacional dos educandos em referência, contido na Deliberação nº 261/1982 – CEE/MS foram as Oficinas Pedagógicas. A deliberação estabeleceu que essas oficinas deveriam ser dotadas de "[...] recursos educativos que emprega o trabalho manual, em condições especiais de proteção e utilizando metodologia de instrução adequada ao educando". Tinha por objetivo "[...] desenvolver a capacidade laborativa e habilitação profissional do educando. Esse método de ensino deve ser empregado,

preferencialmente, como atividade educativa complementar à educação formal (Art. 8º, inciso V)".

Foi previsto, ainda, pela Deliberação de 1982, o atendimento em Oficinas Protegidas, local em que os educandos deveriam participar de atividades laborativas e produtivas, exercida em condições de proteção e supervisão especial, com o objetivo atender as necessidades temporárias da educação e habilitação ou reabilitação dos excepcionais (Art. 8º, inc. VI).

Não se observa a existência de uma grande diferenciação entre as duas oficinas, o que pode ser notado é que, a oficina protegida parece ser destinada aos educandos mais comprometidos, ou seja, aqueles que a legislação estadual denominou como treináveis.

Sobre as oficinas pedagógicas, Thame (1989)[135] elaborou seu trabalho de pesquisa e fundamentando-se na implantação dessas oficinas, em municípios do Estado. O título de sua Dissertação de Mestrado, versou sobre: "As Oficinas Pedagógicas para Deficientes Mentais no Ensino Regular do Estado de Mato Grosso do Sul – um estudo". A autora procurou descrever o percurso desenvolvido para a implantação das Oficinas Pedagógicas, instaladas em sete municípios do Estado, no período de 1985 a 1988.

Outro fato que vale destacar é que, assim como Thame (1989), Guimarães (2001) mostra em sua pesquisa que, no ano de 1981, o Estado possuía 33 classes especiais[136] para o educando deficiente mental educável, e cinco oficinas pedagógicas[137] para o deficiente mental. No ano de 1982, havia 55 Classes especiais para o educando deficiente mental educável e oito oficinas pedagógicas para o deficiente mental. O quantitativo de alunos atendidos, nesses anos, não foi registrado pela Diretoria de Educação Especial do Estado.

Observa-se que a ênfase inicial do serviço de Educação Especial no Estado, e no Município de Campo Grande (MS), na década de oitenta objetivou o atendimento do educando com deficiência mental considerado como "educável", e que, grande parte desses educandos foram matriculados nas classes especiais; essa ênfase foi dada pela Diretoria de Educação Especial que já estava em funcionamento quando se aprovou a legislação estadual, quando na verdade, esses educandos deveriam estar integrados nas salas de aula do ensino regular comum.

Ainda, ano de 1982, a Diretoria de Educação Especial estabeleceu alguns critérios para o funcionamento das classes especiais, bem como material de apoio previsto para essas

[135] Essa autora faleceu no primeiro semestre de 2005.

[136] Essas classes especiais foram as herdadas do Estado de Mato Grosso por ocasião da divisão do Estado, pois se localizavam na parte sul, e com a divisão, automaticamente, ficaram sob a responsabilidade do MS.

[137] O documento pesquisado não esclarece se essas oficinas funcionavam em escolas públicas ou se pertenciam as Instituições Filantrópicas.

classes. (Instrução nº 1/SE/CGE/DEE, de 18 de agosto de 1982). Quanto aos outros educandos, os severos e os graves e/ou profundos, a instrução não faz referência.

A Deliberação de 1982 estabeleceu a população que deveria ser atendida pelas classes especiais, sem especificar, grupos ou categorias para os educandos. Ressalta-se que o objetivo destas classes eram para atender ao aluno excepcional, "cujo grau de prejuízo é tão avançado que não lhe permite acesso à classe comum, mas não tão acentuado que o indique para uma Escola Especial" (Art. 8º, inc. III).

Nota-se, pelo exposto no artigo especificado anteriormente, que não se tratava de educandos severos, denominados pela Deliberação como sendo os educandos treináveis, porque para esses educandos eram destinadas as escolas especializadas. Porém, não se pode precisar se o artigo está se referindo aos educandos com deficiência mental leve ou moderada, especialmente porque o artigo 13 especifica, também, que os educandos com deficiência mental educável, isto é, os leves, deveriam ser integrados nas escolas comuns do ensino regular. No entanto, durante toda a década de oitenta, os educandos denominados por "educáveis", foram matriculados nas classes especiais, (*vide* Tabela 13, p. 121).

Tanto Anache (1994) quanto Guimarães (2001), ao analisar a evolução dos resultados apresentados pela Diretoria de Educação Especial do Estado, antes do fim da década oitenta, concluíram que houve falhas na forma como esses atendimentos foram organizados; alterações foram efetuadas na estrutura organizacional da Educação Especial do Estado (MS/DEA/CGE/DEE).

Novos princípios foram estabelecidos; a clientela elegível foi redefinida, bem como a modalidade de atendimento; enfatizou-se a utilização do diagnóstico, diga-se, que a utilização de diagnóstico, para se eleger os educandos da educação especial, fora previsto no primeiro Plano Estadual de Educação, aprovado em outubro de 1980, mas conforme informa Kassar (2003), a prática do diagnóstico sistematizado só foi instituído pela Secretaria de Educação no Estado, entre os anos de 1988 e 1990.

As alterações efetuadas na estrutura organizacional da Educação Especial do Estado, no fim dos anos de 1980, tiveram por finalidade adequar a Educação Especial do Estado ao proposto na Portaria nº 69/Cenesp[138], 28 de agosto de 1986 (ANACHE, 1994).

[138] Anache (1994) menciona em sua discussão que a Portaria nº 69/1986 foi expedida pela Sespe, no entanto, conforme análise dos documentos, a Sespe só foi estruturada em novembro de 1986, e a Portaria foi expedida em agosto de 1986, portanto, pertence ao Cenesp, *vide* anexo 5.

O artigo 2º da Portaria nº 69/1986 – Cenesp/MEC, estabelece que a Educação Especial deverá se fundamentar nos princípios[139] de "participação, integração[140], normalização, interiorização e simplificação". Anache (1994) analisa cada um desses princípios e ressalta que o princípio da "integração" é o mesmo que fora proposto em 1974 pelo Cenesp[141].

A Portaria nº 69/1986 apresenta, também, uma nova caracterização quanto à população elegível para o atendimento educacional especializado. Neste trabalho, optou-se apenas por discutir a questão do deficiente mental. O artigo 3º, estabelece que:

> **Deficientes Mentais**: são os educandos com desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e se caracteriza pela inadequação do **comportamento adaptativo** (aprendizagem e socialização) necessitando de métodos e recursos didáticos especiais para sua educação[142] (grifo nosso).

O novo redimensionamento proposto pela Portaria nº 69/1986 – Cenesp/Mec, enfatiza a utilização do diagnóstico multidisciplinar, com avaliação efetuada pela equipe médica, psicológica, pedagógica e social (Art. 4º). Conforme já mencionado a prática da avaliação por meio do diagnóstico só foi instituída no Estado entre os anos de 1988 e 1990.

Conforme análise anterior, o que chama a atenção é que os atendimentos oferecidos na década de oitenta se restringiram às classes especiais para o educando com deficiência mental educável e, quando se compara com os atendimentos efetuados nas oficinas pedagógicas[143], na mesma década, nota-se que um número muito pequeno de educando foi atendido.

Em 1989, a Rede Estadual viabilizou para que fosse estruturado o **Centro Sul Matogrossense de Educação Especial**[144](Cedesp). Esse Centro teve como objetivo: "Oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, e educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e portadores de conduta". Nota-se que os objetivos do Cedesp, também, são respaldados pela Portaria nº 69/1986 – Cenesp/Mec.

O órgão foi criado para oferecer,

---

[139] Anache (1994), discute esses princípios.

[140] A integração foi discutida no capítulo II.

[141] Não consegui localizar esse princípio em 1974, a não ser que seja o que está previsto na Legislação de 1961 e 1971 relativos a Educação Especial.

[142] Esse conceito foi adaptado do proposto pela AAMD (1973), amplamente, discutido no Capítulo I.

[143] Esse serviço era oferecido aos educandos deficientes mentais severos.

[144] BRASIL. MS. Decreto nº 5.078, de 25 de abril de 1989.

> [...] soluções a problemas práticos da Educação Especial quanto à ampliação da sua área de atuação no Estado, por meio de uma estrutura centrada na definição da clientela, organização do atendimento, elaboração de programas e planejamento, cumprimento a terminalidade e acompanhamento psico-educacional[145].

Ao finalizar a análise da legislação estadual na década de oitenta, constata-se que no Brasil as discussões relativas à integração da pessoa com necessidades especiais na sociedade já se encontravam respaldadas por dispositivo legal, porém, foi somente nos últimos anos dessa década, que no Estado de Mato Grosso do Sul, e conseqüentemente no Município de Campo Grande, começou a se adotar critérios mais específicos para a elegibilidade dos educandos da educação especial.

Percebe-se que ao adotar critérios para se eleger os educandos matriculados nas classes especiais o número de matrículas nessas classes começou a diminuir, entre os anos de 1988 e 1989, (*vide* tabela 13, p. 121).

Posto isso, confirma-se à suposição que durante os anos de 1980 matriculou-se educandos que não necessariamente deveriam ter sido rotulados como educandos da educação especial.

> "[...] na verdade, muitos (dos atendidos pela Educação Especial) não são alunos portadores de deficiências e condutas típicas e, conseqüentemente nunca deveriam ter sido rotulados nem entrado em estatísticas de Educação Especial" (Carvalho, 1994 In Jannuzzi, 2003, 194).

Na verdade, a citação acima encerra discussão da Educação Especial na rede estadual de ensino do Município de Campo Grande (MS), na década de oitenta.

3.2.2 Política de atendimento educacional na Rede Municipal de Ensino nos anos de 1980

Segundo Corrêa (2005), a história da Educação Especial na Rede Municipal de Campo Grande é bastante recente, iniciou-se com o apoio itinerante às várias unidades escolares, no fim da década de setenta, por meio do Serviço de Apoio ao Estudante, mais tarde transformado em Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE).

Ainda segundo Corrêa, esse serviço tinha por finalidade acompanhar as dificuldades apresentadas pelos alunos nas unidades escolares. O principal serviço desenvolvido foi de caráter experimental, alfabetização, em 1985. Surgiu para atender o grande número de alunos

---

[145] BRASIL. MS. Secretaria de Educação Especial. Coordenadoria Geral de Vida Escolar e Rede Física. Coordenadoria Geral de Educação. Conselho Estadual de Educação. Programa do Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial (Cedesp), 1989, p. 3. In: Anache, 1994, p. 72.

com dificuldade de aprendizagem. Esse projeto teve a duração de dois anos e depois foi transformado em classes de recursos.

Em relação à proposição acima, e a exemplo de outras capitais brasileiras, a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (MS) nasceu para corrigir as distorções no sistema público de ensino, em vista do grande número de evasão e repetência nas séries iniciais, isto é, o "fracasso escolar[146]".

Em 1985, aprovou-se uma nova estrutura para a Secretaria de Educação do Município[147], incluindo-se as classes de recursos. Nessas classes ficavam as crianças que "tinham potencial para aprendizagem" e para as classes da Educação Especial da rede Estadual eram encaminhadas as crianças que tinham "patologias orgânicas" (CORRÊA, 2005). Na década de oitenta, a educação da população de deficientes mentais, bem como de outras deficiências, não era de responsabilidade da Rede Municipal de Campo Grande/MS.

O mesmo Decreto que deu uma nova estrutura à Secretaria de Educação do Município, em 1985, estabeleceu, também, que as classes de recursos eram destinadas, especialmente para atender os "educandos classificados com dificuldades no acompanhamento do ensino regular" (Art. 25).

Para Corrêa (2005), o entendimento de que as classes especiais deveriam atender apenas aos educandos com dificuldade de aprendizagem ainda se fundamentava em preceitos estabelecidos pela Lei nº 5.692/1971, já que a instalação das classes especiais teve por finalidade resolver a situação do sistema de ensino, criadas pela condição do fracasso escolar.

Em 1986, estruturou-se na Rede Municipal de Campo Grande, uma equipe multidisciplinar que trabalhou em consonância com a Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE). Em 1988, as classes de recursos da Rede Municipal foram extintas e criou-se o Serviço da Equipe Multiprofissional que teve por finalidade trabalhar os alunos com "aprendizagem lenta" (CORRÊA, 2005).

Ainda segundo a autora acima, os alunos que apresentavam "suspeitas de deficiências" eram encaminhados às instituições especializadas do município (Apae, Pestalozzi, Colibri, Ismac, Ceada, e Cramps, e também para as classes especiais e salas de recursos da Rede Estadual).

---

[146] BRASIL. MS. O Plano Estadual de Educação (2003, p. 22), aborda essa questão.

[147] BRASIL. Campo Grande/MS. Decreto nº 5.192, de 4 de junho de 1985. D.O., de 13 jun. 1985.

3.3 As políticas educacionais e o atendimento educacional do educando com deficiência mental e deficiência mental severa no Município de Campo Grande (MS), nos anos de 1990

A proposta da Educação Especial, na década de noventa, incorporou o discurso da descentralização[148]. Esse discurso ganhou impulso após a aprovação da Constituição Federal no ano de 1988.

Nesse ínterim, toma posse o Governo de Pedro Pedrossian (1991 – 1994). Esse Governo elegeu como tema central para a política educacional "a gestão democrática"[149]. Elaborou-se o documento: "Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul", série Políticas Educacionais. Esse documento tomou força de "programa de governo" e trouxe consigo os princípios da descentralização e da integração. Em relação à Educação Especial, entendeu-se que era preciso promover a integração[150] do aluno com deficiência na Rede Pública de Ensino. Dentre os vários programas propostos, constou também, a implantação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico[151] (UIAPs); (GUIMARÃES, 2005).

Guimarães (2005) acrescenta que as UIAPs tinham por finalidade: "[...] possibilitar o ensino formal de 1º e 2º graus aos Portadores de Necessidades Especiais, por meio do apoio educacional às escolas da Rede Estadual de ensino".

Nesse programa estabeleceu-se que as classes especiais deveriam ter caráter transitório, restrito ao atendimento de "[...] **portadores** de **necessidades especiais** com **comprometimento mental acentuado**[152], e por isso **sem condições** para o acompanhamento do processo de escolarização no ensino regular" (MS. 1991, *apud* GUIMARÃES, 2005, p. 82).

3.3.1 Política de atendimento educacional na Rede Estadual de ensino nos anos de 1990

A proposta educacional para a Educação Especial do Município de Campo Grande (MS), bem como de todo o Estado, nos anos de 1990, apresentou-se no propósito da criação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs), em 1990, para a capital do Estado. Em 1991, houve a criação de mais treze Unidades para o interior. Essas Unidades tiveram como objetivo principal: "realizar diagnóstico em alunos da Rede Estadual de Ensino,

---

[148] Sobre a descentralização consultar Bigarella (2004).

[149] Sobre essa gestão consultar Fernandes (2000).

[150] O discurso da integração, no Brasil, teve início em 1961, com a LDB, retornou em 1986 com a Sespe, e continuou na década de noventa com ênfase internacional.

[151] Essas unidades foram criadas pelo Decreto nº 6.044, de 1991.

[152] O grifo é da autora deste trabalho, que chama a atenção para o fato de existir um programa de governo em que se afirmou que os deficientes mentais mais comprometidos deveriam ser população alvo das classes especiais de caráter transitório.

a fim de identificar os alunos portadores de necessidades especiais e proceder o acompanhamento psicopedagógico aos mesmos". (GUIMARÃES, 2001, p. 26).

As UIAPs foram criadas com o intuito de se aprofundar na realização dos diagnósticos, iniciados no fim dos anos de 1980 na rede estadual.

Em 1992, a Secretaria de Estado de Educação elaborou as **Diretrizes Gerais para o Ensino dos Portadores de Necessidades Especial**, e apoiou-se no fato, de que, a Educação Especial deveria ser:

> [...] entendida dentro de seu contexto maior, que é a Educação Geral, não devendo ser promovida isoladamente, pois levaria a desconsiderar o processo dinâmico da sociedade, a necessidade de mudanças estruturais da mesma, bem como a organização dos portadores de necessidades especiais na luta por seus direitos como cidadão (MS.SE. DIRETRIZES GERAIS, 1992, p. 13).

Vê-se que, ao buscar entender a Educação Especial no amplo aspecto da qual se insere a Educação geral, considerou-se a possibilidade de ampliar e fortalecer o trabalho que já vinha sendo realizado por meio da UIAPs.

Entendeu-se, que para ampliar as forma de atendimentos aos educandos da Educação Especial deveria ser promovida uma progressiva descentralização dos serviços, que até então se encontravam centralizados. Enfatizou-se com a descentralização a realização de um trabalho sistematizado mais abrangente com a finalidade de fortalecer cada unidade escolar, bem como, o atendimento de todas as escolas da rede estadual de ensino.

Se o principal objetivo das Unidades era o de efetuar o diagnóstico e proceder o acompanhamento psicopedagógico, pressupõe-se que, o atendimento nas classes especiais do sistema regular de ensino do Município de Campo Grande (MS), deva ter diminuído, já que, conforme discussão na década de oitenta, ficou evidenciado que houve matrículas de educandos classificados e/ou rotulados de forma inequívoca.

Com a aprovação das Diretrizes Gerais, definiu-se, também, modalidades de atendimento para a educação especial, essas modalidades deveriam abranger os serviços: ensino itinerante; classe comum com apoio especializado; sala de recursos; sala de recursos na área da deficiência mental, auditiva, visual; classe especial na área de deficiência mental e auditiva; e ainda a escola especial e a profissionalização (MS.SE. DIRETRIZES GERAIS, 1992, p. 20 - 26).

Vê-se que o documento é amplo e indica que cada uma dessas modalidades deveria atender uma parcela específica de educandos com necessidades educativas especiais. Na época, ao elaborá-lo, pretendeu-se estabelecer critérios mais específicos para o atendimento

educacional dos educandos da Educação Especial, até mesmo os severos, já que o diagnóstico viabilizou uma melhor identificação desses educandos.

Guimarães (2001) ressalta que em 1994 ocorreu uma reestruturação nas UIAPs[153], com a finalidade de operacionalizar as ações e estabelecer novos objetivos para as Unidades. Porém, na análise da autora, alguns dos objetivos da estrutura anterior permaneceram, e os novos pouco contribuíram para uma significativa alteração nos procedimentos já adotados.

Para Padial (1996), o insucesso das UIAPs se deu, especialmente, em virtude de não se disponibilizar recursos, e pela ausência de capacitação dos professores. Essas dificuldades impediram que a proposta do governo conquistasse resultados mais eficazes.

Ainda na análise de Padial (1996), o balanço positivo desse trabalho foi que, a partir dos atendimentos feitos por meio das UIAPs, houve mais critérios em relação ao processo de avaliação, ou seja, houve uma melhor identificação sobre a elegibilidade para os educando que deveria ter acesso ao ensino especial; considerou-se, também, que as IUAPs propiciaram o início da quebra de barreiras contra a discriminação desses educandos nas escolas.

Guimarães (2005) menciona que no fim da gestão, em 1994, a Secretaria de Estado de Educação efetuou-se um balanço relativo ao desempenho da Educação Especial, por meio de Relatório, em que pontuou a sua atuação. Do relatório constou a existência de 54 UIAPs instaladas, distribuída em 49, dos 77 municípios, atendendo um total de 63% das escolas da Rede Estadual de Ensino. Criou-se, também, no período, na Rede Estadual, em Campo Grande (MS), o Centro de Convivência de Talentos, com o objetivo de propiciar a integração da pessoa portadora de necessidades especiais no mercado de trabalho; o serviço de apoio pedagógico hospitalar; o projeto psicopedagógico escolar; e o Centro de Informática Educacional (CIED).

Para Guimarães (2005) apesar de o discurso anunciar uma ampla participação na implementação de ações e da tentativa de descentralização das decisões da escola, não se conseguiu atingir os objetivos propostos. O governo de Pedro Pedrossian termina em meio a uma grave crise na Rede Estadual de Ensino.

No fim de 1994 realizou-se mais uma eleição estadual. O candidato eleito foi Wilson Barbosa Martins (PMDB), gestão de 1995 – 1998. O governo eleito apresenta uma nova proposta para a Educação Especial do Estado. Esse entendeu que a centralização produziria melhores resultados no trabalho com as pessoas deficientes.

Guimarães (2001) mostra que, em 1997, o governo propôs uma nova organização na estrutura da Educação Especial do Estado. A autora esclarece que, antes de pôr em prática a

[153] BRASIL. MS. Decreto nº 7.829, de 16 de junho de 1994.

nova proposta, não houve uma efetiva preocupação de se avaliar o trabalho já realizado pelas UIAPs. A nova proposta pautou-se apenas pela concepção dos novos gestores na política estadual. Destaca, ainda, que as mudanças atingiram apenas a cidade de Campo Grande; o interior permaneceu com as formas de atendimento propostas anteriormente para as UIAPs.

Em **1997**, o Governo Estadual criou o **Centro Integrado de Educação Especial**[154] (CIEEsp). O CIEEsp teve como objetivo geral: "Identificar, acompanhar, atender e encaminhar os alunos a setores especializados do próprio Centro ou àqueles pertencentes a outras instituições de pessoas portadoras de deficiência, [...] altas habilidades e [...] condutas típicas".

Segundo Guimarães (2005), a equipe gestora da Educação Especial na Rede Estadual, ao implantar o CIEEsp, entendeu que o aluno da Educação Especial necessitava, naquele momento, de mais recursos que os oferecidos nas Escolas da Rede Estadual. Assim, decidiu por centralizar os atendimentos educacionais em um único local.

Nota-se que não houve consonância entre o proposto pela legislação nacional e o estabelecido na legislação estadual; tampouco se acompanhou o movimento internacional. Nesse período, as questões relativas a "Educação Para Todos", proposta em Jomtien, Tailândia (1990) e Salamanca, Espanha (1994), da qual o Governo brasileiro foi signatário, já se encontravam em amplo debate. Enquanto isso, no Estado de Mato Grosso do Sul a proposta para a Educação Especial do Estado se apresenta por meio da centralização das ações educacionais, quando o processo de ampla descentralização já encontrava-se em franco andamento, especialmente após a Reforma Administrativa proposta pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Posto isso, foram comuns os embates surgidos entre grupos no Estado, um defendendo a proposta da permanência da "descentralização", e o outro persistindo em querer retomar uma discussão que pertenceu ao debate nas décadas de setenta e oitenta, a "centralização". Em vista dos desacertos, o CIEEsp teve uma curta duração, foi extinto em 1999. Para Guimarães (2001), o Centro proporcionou um referencial de atendimento para a comunidade que, até então, encontrava-se alijada do acesso ao ensino especializado.

Ainda no ano de **1997**, o Conselho Estadual de Educação aprovou a **Deliberação nº 4.827**[155], **de 2 de outubro de 1997**, que fixou "normas para a Educação Escolar de alunos que apresentem necessidades especiais".

---

[154] BRASIL. MS. Decreto nº 8.782, de 12 de março de 1997.

[155] Essa Deliberação substitui a anterior, Deliberação CEE/MS, nº 261/1982.

Segundo Guimarães (2005), a deliberação aprovada manteve o princípio da "centralização", quando deu excessivo destaque ao Centro Integrado e às Escolas Especializadas, sem, no entanto, deixar de prever os serviços de Apoio Pedagógico Especializado nas escolas da Rede Estadual. Para a autora, a nova deliberação não alterou a rotina da Educação Especial nas escolas, de imediato, serviu apenas para confirmar o discurso que atendesse as vozes conflitantes.

O artigo 5º da Deliberação nº 4.827/1997 fixou as modalidades[156] de atendimento educacional: "Classe do Ensino Regular, Classe Especial do ensino regular; Escola Especial; Centro Integrado de Educação Especial; oficina pedagógica; e unidade interdisciplinar de apoio psicopedagógico (UIAP)".

Para Guimarães (2005), a normatização do CEE/MS, de 1997, legislou sobre o que já ocorria na prática; as UIAPs permaneceram com suas atividades, de novo houve apenas a incorporação do Centro Integrado, conforme já explicitado. Este último contraria as normatizações nacionais que, nessa época, já propunham um atendimento descentralizado. Para a autora citada, esse entendimento relegou às escolas o papel de coadjuvante, ao priorizar o atendimento em "classes especiais" e sala de recursos, sem estabelecer de forma clara seus objetivos.

Percebe-se pela análise da legislação, artigo 5º da Deliberação de 1997, que não se conceituou as modalidades de atendimento educacional e, tampouco, definiu a população que seria atendida em cada uma dessas modalidades. Outra ausência notada na legislação estadual foi a ausência de critérios quanto à elegibilidade dos educandos da Educação Especial. A legislação é omissa nesse aspecto.

O artigo 7º da Deliberação de 1997 estabelece que os serviços de "apoio no campo pedagógico" podem ocorrer, tanto "na escola do ensino regular como nas instituições especializadas". É a legislação estadual estabelecendo que a pessoa deficiente poderia receber atendimento educacional tanto na escola regular quanto nas instituições especializadas.

O artigo 8º especifica que: "os serviços especializados de apoio deverão contar com vários profissionais e ser oferecido nas instituições especializadas, com as quais as escolas poderão manter o sistema de parcerias".

O artigo acima não trata com maior especificidade o que poderia ser esse "serviço de apoio especializado". Parece que são os atendimentos como psicologia, terapia ocupacional, médico, dentre outros. O que se pode notar é que, a deliberação estadual quer deixar

[156] A Deliberação de 1997 utiliza o termo modalidade de atendimento.

deliberado que as escolas da Rede Estadual podem estabelecer o sistema de parcerias com as instituições especializadas de caráter privado.

O sistema de parcerias com as instituições filantrópicas de caráter privado, no Estado, existe, praticamente, desde a sua instalação, em 1979. Conforme discussão neste trabalho, o Estado herdou a Rede Privada de Educação Especial e, desde esse período, as instituições trabalham em regime de parceria com o Governo do Estado.

O Governo do Estado seguiu as orientações emanadas das conferências internacionais. Nessas conferências enfatizou-se que os Estados locais deveriam continuar as relações com a sociedade civil para que se efetivasse o sistema de parcerias[157]. Outra ênfase advinda das conferências internacionais foi à orientação para que os Governos trabalhassem em prol de praticar formas descentralizadas de administrar, especialmente em relação a novas formas para captação de recursos[158].

Ao analisar a Deliberação Estadual de 1997, percebe-se que a ênfase internacional se fez presente na legislação Estadual, relacionada a nova forma de administrar a Educação Especial no Estado, ou seja, o atendimento da pessoa com deficiência poderiam ocorrer também, por meio do sistema de parcerias com as instituições especializadas de caráter privado.

Certamente que se emana, dessa nova compreensão à ausência dos educandos com déficit cognitivo acentuado, isto é, os severos, matriculados na Rede Pública Estadual na década de noventa, uma vez que esses atendimentos, conforme previsto na legislação Estadual, poderiam ocorrer por meio das instituições especializadas filantrópicas de caráter privado, com o apoio do sistema de parcerias.

Ainda em relação às parcerias, a Deliberação de 1997, no artigo 31, ao estabelecer as competências institucionais da Educação Especial no Estado, prevê que cabe à Secretaria de Estado de Educação, entre outras atividades, estabelecer as parcerias com organizações não-governamentais e governamentais, e que essas parcerias têm por finalidade: "[...] garantir toda a assistência necessária ao pleno desenvolvimento biopsicossocial de alunos com necessidades especiais" (inciso VII).

Conforme o enunciado no parágrafo anterior, percebe-se que as parcerias são uma força presente para a viabilidade do processo educacional da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, notadamente para os educandos com maior comprometimento cognitivo.

---

[157] Declaração Mundial sobre Educação para Todos, artigo 7º Fortalecer as Alianças (1990, p. 5).

[158] Ibidem, art. 9 – mobilizar recursos (1990, p. 6).

Se as instituições especializadas estão com a responsabilidade de atender os mais comprometidos cognitivamente, nota-se que a ênfase de se matricular "Todos" na escola regular, principalmente no sistema público de ensino, parece ter como finalidade, apenas, o fato de tornar essa modalidade de educação menos dispendiosa para o Estado, já que se supõe, poder atender um número maior de educandos na escola pública com menor investimento dos recursos[159] públicos.

Outro fato que pode ser observado é que, até meados da década de noventa, a educação pública do Município de Campo Grande, mais especificamente a Rede Estadual de ensino, enfatizou as "práticas educativas integradoras", ou seja, os educandos deveriam ser integrados nas escolas da Rede Estadual. Portanto, em consonância com as normatizações internacionais, que prevê as práticas integradoras nas escolas. Após a aprovação da Deliberação do CEE/MS, de 1997, esse passa a adotar princípios que poderiam indicar a nova tendência da Educação Especial no Brasil, sob os princípios da Inclusão[160] Educacional, especialmente quanto ao tratado no artigo 31: "A Educação Especial deve proporcionar a integração/inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino". O artigo da Deliberação poderia estar indicando o início das discussões relativas a inclusão educacional na política estadual.

Em 1999 criou-se, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação a Unidade de Apoio à inclusão[161] dos portadores de necessidades especiais. A Unidade teve por objetivo: "[...] desenvolver a política de inclusão dos portadores de necessidades especiais no sistema regular de ensino". A implantação da Unidade de Apoio a Inclusão assegurou, dessa vez, a proposta da descentralização dos serviços da Educação Especial para as unidades escolares da Rede Estadual de Educação.

Assim, efetuar uma análise sobre a implementação de uma proposta educacional que efetivamente contemple o atendimento do educando com deficiência mental severa, na rede pública de ensino, na década de noventa, requer, antes, chamar a atenção para alguns fatores relevantes. A exemplo da década de oitenta, a década de noventa também sofreu alterações substanciais na condução administrativa dessa modalidade educacional. Pela discussão elaborada neste trabalho, constatou-se que houve uma permanente instabilidade em manter um programa de governo específico para a Educação Especial nessa década.

---

[159] A Declaração de Salamanca, (1994, p.4), no item estrutura de ação em Educação Especial, inciso 10, ressalta que as escolas especiais têm um alto custo.

[160] A inclusão educacional é uma abordagem utilizada apenas no Brasil, uma vez que os documentos originários de Salamanca (1994) assinalam a presença da educação e da escola integradora. Discutiu-se essa temática no Capítulo II, década de noventa, neste trabalho de pesquisa.

[161] BRASIL. MS. Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999.

Os resultados das instabilidades refletiram diretamente na atuação de profissionais e naquele que certamente foi o mais atingido, o educando, que desejava tão somente ter um programa educacional que assegurasse suas reais necessidades, ou seja, a escolarização básica.

Conforme discussão elaborada por Guimarães (2001) pode se notar que no Estado de Mato Grosso do Sul, a cada mudança de Governo ou de Gestores da Educação Especial, não houve uma preocupação em avaliar a proposta que estava sendo efetivada; simplesmente apresentava-se um novo projeto e esse logo era implementado. Tudo indica que os ajustes nos programas aplicados à Educação Especial do Estado se pautaram apenas pela concepção política de cada dirigente da Política Estadual. Isso provocou uma série de alterações, causando instabilidade quanto à aplicação prática de cada programa.

Em relação ao educando com deficiência mental severa é preciso considerar-se que, na década de noventa houve substanciais alterações na forma de se entender a pessoa com deficiência mental. No conceito estabelecido em 1992, pela AADM, inseriu-se novas possibilidades para se avaliar esse educando, porém, não se pode precisar se a deliberação Estadual de 1997 se pautou por esse novo conceito.

Existe evidência que sim, quando a deliberação não estabelece a natureza classificatória para a deficiência mental e também não define a população que seria atendida na rede regular do ensino comum e das escolas e instituições especializadas.

No entanto, quando se analisam os números dos anos de 1990, para a Educação Especial, percebe-se que a década finaliza com acentuada tendência de queda desses atendimentos na Rede Estadual de ensino, mesmo com evidência de que nessa década se iniciaram as discussões sobre a educação inclusiva no Estado, (*vide* Tabela 14, p. 123).

Em relação às classes especiais, que supostamente deveria atender apenas aos mais comprometidos, ou seja, os severos, exceto a informação relativa ao ano de 1997, que parece não corresponder à realidade das classes especiais, nos outros anos se manteve oscilante, (*vide* Tabela 15, p. 126).

3.3.2 Política de atendimento educacional na Rede Municipal de ensino nos anos de 1990

Os serviços oferecidos à população de pessoas com necessidades educativas especiais, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande se alteraram somente na década de noventa. Em 1993, o serviço de Educação Especial foi reestruturado e passou a fazer parte da

estrutura do Departamento de Ensino, como Núcleo de Educação Especial, dividido por área de deficiência: Auditiva, Mental, Visual, Física.

Em 1994, houve mudança na nomenclatura do setor responsável, tornou-se Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais. Esse órgão teve por finalidade apoiar os alunos com dificuldade de aprendizagem e suspeita de deficiência, por meio da equipe itinerante da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Destaca-se que não houve mudança na forma de atender os educandos mais comprometidos, eles ainda eram encaminhados às instituições e escolas da rede estadual de educação (CORRÊA, 2005).

Nesse mesmo ano (1994), a política da Educação Especial no Brasil foi ampliada pelo MEC, e a Semed iniciou efetivamente o atendimento educacional na Modalidade da Educação Especial. Nos anos de 1995, 1996 e 1997, houve a implantação das salas de recursos em algumas escolas. Houve, também, o repasse de recursos pelo MEC/FNDE para aquisição de equipamento e construção de salas de aula para o oferecimento da Educação Especial.

Segundo Corrêa (2005), somente no fim de 1997 é que o serviço da Educação Especial na Rede Municipal foi estruturado e estabeleceu-se uma política de apoio pedagógico específico para o educando da Educação Especial, referendado pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL. MEC/Seesp, 1994).

No fim de 1997, a Educação Especial da Semed passou a pertencer à Divisão de Apoio Pedagógico do Departamento de Educação. Foi somente nesse período que se viabilizou a materialização dos serviços oferecidos pela Rede Municipal de educação.

Registra-se que em 1999 houve uma expansão dos serviços oferecidos; mais escolas da rede incorporaram os serviços: ensino itinerante, intérprete de língua brasileira de sinais, núcleo de produção braile e tipos ampliados e o transporte escolar**,** (*vide* Tabela 16, p. 127).

3.4 As Políticas Educacionais para o atendimento educacional do educando com deficiência mental e deficiência mental severa no Município de Campo Grande (MS), período de 2000 a 2004

3.4.1 Política de Atendimento Educacional na Rede Estadual de Ensino no período de 2000 a 2004

O Governo Estadual aprovou o **Decreto nº 10.015, de 3 de agosto de 2000**. Esse documento tratou da **Política Estadual para a Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Deficiência**[162].

[162] O Decreto ainda utiliza essa forma de nomenclatura.

No artigo 2º do Decreto, definiu-se que "[...] cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação [...]".

O Decreto é um documento atual, e tenta estar em consonância com os conceitos estabelecidos pelas conferências internacionais, é amplo e definidor de responsabilidades, porém deixa claro que caberá a cada órgão gestor responsabilizar-se para que medidas sejam implementadas com a finalidade de atender as pessoas com necessidades educativas especiais do Estado.

Em 2001, ocorreu mudança na gestão da Secretaria de Estado de Educação[163] e, conseqüentemente, alterou-se a equipe gestora, mas as Unidades de Apoio à Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais, instaladas no ano de 1999, foram mantidas e permanecem nos dias atuais.

No ano de 2003, o Governo Estadual, por meio da Lei nº 2.791, de 30 de dezembro, aprovou o **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. As estratégias e objetivos propostos no plano deverão ser atingidos até o ano de 2010.

Na apresentação do Plano, o Senhor Secretário de Educação informa que: "[...] o Governo de Mato Grosso do Sul assumiu um compromisso de garantir a Educação como direito de todos, como fator de desenvolvimento social e econômico e como instrumento de inclusão social, [...] com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária [...]".

É o Governo do Estado se posicionando a favor da inclusão social, e convoca "[...] toda a sociedade para realização de um pacto estadual, visando atender à meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação". Informa, também, que o Plano é resultado de ampla discussão e debate com os segmentos da sociedade, iniciados com a Constituinte Escolar, em que se estabeleceram as diretrizes e metas da Educação para a Rede Estadual de Ensino.

Entre os objetivos do plano, um é de interesse desta pesquisa. "Estabelecer prioridades que contemplem a diminuição das desigualdades sociais; bem como garantir a universalização da formação escolar mínima". Entende-se que essas prioridades, certamente, deverão ser extensivas também às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ao traçar as Diretrizes para a Educação do Estado, o Plano Estadual prevê que: "o espaço físico deve ser adequado para atender aos educandos com necessidades educacionais especiais"; propõe que deve haver: "[...] articulação com as instituições públicas e privadas de ensino superior para inserção de conteúdo específico sobre educação especial nos cursos de formação superior [...] visando à melhoria do atendimento aos educandos com necessidades

[163] BRASIL. MS. Decreto nº 10.523, de 24 de outubro de 2001.

educacionais especiais"; prevê, também, que deve haver, por parte do Poder Público: "[...] disponibilidade de recursos humanos e financeiros às entidades filantrópicas que atendam à Educação Especial".

Percebe-se que a ênfase ora é para o atendimento dos educandos da Educação Especial sejam, preferencialmente, na rede regular de ensino, que tanto pode ser público como privado, mas nota-se também, que se viabiliza recursos humanos e financeiros para as entidades privadas.

A previsão de recursos para as entidades privadas foi estabelecida pela LDB de 1996. O artigo 60, prevê que: "Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público". Nota-se que é o Poder Público estabelecendo critérios para os repasses de recursos as instituições especializadas filantrópicas de caráter privado. É a concomitância entre o público e o privado que perpassa toda a história da Educação Especial brasileira, com o diferencial de, neste momento, foi previsto em lei.

Assim, ao analisar à legislação estadual no período de 2000 a 2004, percebeu-se que nenhum dos documentos analisados, tratou especificamente dos educandos com déficit cognitivo acentuado, ou seja, o severo. Esse fato pode significar um ganho, especialmente quando se deixa de utilizar a forma classificatória, adotada até a década de oitenta para se identificar os educandos com deficiência mental. Porém, pode significar, também, perdas, especialmente quando se evidência a ausência do Estado na ênfase do atendimento educacional público para esses educandos, pois, conforme deliberado pelo Conselho Estadual, se estabeleceu que as escolas da rede estadual poderiam viabilizar o sistema de parcerias com as instituições especializadas, visando, notadamente ao atendimento dos educandos com maior comprometimento cognitivo.

Assim, em vista das discussões anteriormente pontuadas neste trabalho, e com a finalidade de respaldar o plano teórico desta pesquisa, buscou-se pela apresentação gradativa da evolução dos dados quantitativos relativos ao serviço da Educação Especial no Estado, com ênfase nos atendimentos efetuados no Município de Campo Grande (MS). Os dados correspondem à materialidade dos atendimentos e oferecerá respaldo para que se possa avaliar se o discurso teórico tem se transformado em prática, isto é, se, no cotidiano escolar, os educandos com déficit cognitivo acentuado têm sido de fato, contemplados em seu processo de escolarização, (*vide* Tabela 18, p. 128, e Tabela 19, p. 130).

3.4.2 Política de Atendimento Educacional da Rede Municipal de Ensino no período de 2000 a 2004

Em 2000, a efetividade dos serviços da Educação Especial passou a ser regulamentada por legislação municipal. Aprovou-se a Resolução nº 31, de 3 de maio de 2000. Esse documento dispôs sobre **As Normas e Fucionamento da Educação Especial** na Secretaria Municipal de Educação e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino".

Corrêa (2005) destaca que somente em 2002, sob as diretrizes da Resolução nº 02/2001 – CNE/CEB, é que houve uma nova reestruturação na Semed[164]. Nessa estrutura foi aprovada a Divisão de Políticas e Programas para a Educação Especial, constando do organograma da Secretaria.

Após essa estruturação, aprovou-se a Deliberação nº 77, de 5 de dezembro de 2002, do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre "A Educação de Alunos que Apresentem Necessidades Educacionais Especiais na educação básica em todas as suas etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino". Essa deliberação se fundamenta na Resolução nº 02/2001 – CNE/CEB.

No artigo 8º da Deliberação nº 77/2002, prevê-se que:

> A Educação Escolar de alunos que apresentem **necessidades educacionais especiais**, e que requeiram atenção **individualizada**, nas atividades da vida autônoma e social, **apoios[165] intensos e contínuos**, **flexibilizações e adaptação curriculares** significativas que a escola comum não tenha conseguido prover, pode efetivar-se em instituições de ensino especializado em Educação Especial[166] (grifo nosso).

A Legislação Municipal é mais esclarecedora, pois prevê, em deliberação, que o atendimento dos educandos que requeiram atenção individualizada e necessitem dos níveis de apoio intensos e contínuos, "pode" ocorrer em instituições de ensino especializada em Educação Especial, porém, não define se essas instituições são públicas ou privadas, já que existem instituições de ensino especializadas que são públicas, no entanto, quando se trata da população atendida no Município de Campo Grande (MS), parece que a legislação está se referindo às instituições privadas de caráter filantrópico que normalmente atende essa população específica.

---

[164] BRASIL. MS. Decreto nº 8.510, de 9 de agosto de 2002. Dispões sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação.

[165] Esses apoios estão previstos nos conceitos da AAMD (1992 e 2002) e, substitui as classificações leve, moderado, severo e profundo.

[166] Essa forma de atendimento está prevista na LDB nº 9.394/1996, artigo 58, § 2º.

É a legislação Municipal tratando especificamente sobre a educação do educando com déficit cognitivo acentuado, ou seja, o educando que nesta pesquisa foi denominado por "severo". Evidencia-se que o atendimento desses educandos na Rede Pública Municipal é bastante restritivo, ou praticamente inexistente.

Ressalta-se, porém, que a legislação nacional que respalda esse atendimento, no Brasil, é a Lei nº 9.394, de 1996, (artigo 58, §2º), e prevê que: "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular".

O artigo acima parece indicar que existe o respaldo legal para que o atendimento escolar dos educandos com maior grau de comprometimento cognitivo ocorra nos serviços especializados, porém, não o explicita claramente. Observa-se que a responsabilidade para com essa decisão final acaba ficando com a escola local, pois essa precisará avaliar as "condições específicas de cada aluno" e, conseqüentemente, ser a responsável por indicar o tipo de atendimento escolar necessário.

Assim, é que grande parte das avaliações indica que o educando com déficit cognitivo acentuado, ou ainda, aqueles educandos que requeiram atenção individualizadas e níveis de apoio intensos e contínuos devem ser atendido pelas escolas e/ou instituições especializadas; no caso de Campo Grande, quase todas são de caráter privado.

Essa discussão tem o respaldo de pesquisa encomenda pelo próprio MEC, em que se afirma: "[...] 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." (GOMES e SOBRINHO, 1996, p. 112, grifo nosso).

O parágrafo acima vem reforçar a posição de que os educandos com necessidades educativas especiais, que apresentam déficit cognitivo acentuado, isto é, os severos, definitivamente, parecem não ser população que deva receber seu atendimento educacional na Rede Pública de Ensino. Esses educandos, quando atendidos, em sua grande maioria, ainda, estão nas instituições especializadas de caráter privado.

E para confirmar o enunciado do parágrafo anterior, em contato verbal mantido com a Gestora do Departamento de Gestão da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Grande (MS), essa informou que no ano de 2003 viabilizou-se o sistema de convênios com instituições e escolas especializadas e, também, com Universidades da capital, para os atendimentos que a Escola Pública Municipal não oferece, como fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional e outros. Cabe à Rede Municipal de Ensino

ficar com a total responsabilidade por ministrar a parte educacional aos educandos da educação especial, mesmo aos mais comprometidos. Porém, quando se analisa os dados da Educação Especial na Rede Municipal, percebe-se que os educandos com déficit cognitivo acentuado, apenas uma minoria foi atendida, no ano de 2004, por essa rede (*vide* Tabela 19, p. 130).

Ainda, conforme contato verbal mantido com a atual Gestora da Educação Especial da Semed, bem como de duas técnicas que trabalham diretamente com os professores que atuam nas escolas, os educandos menos comprometidos são encaminhados para serviços esporádicos nessas instituições. Quanto aos educandos com comprometimento cognitivo acentuado, ou seja, os severos e os graves, esses ainda são encaminhados para as instituições especializadas, após uma avaliação pedagógica feita pela equipe da Semed juntamente com a equipe escolar.

Há que se ressaltar, no entanto, que existe uma pequena parcela dos educandos mais comprometidos, que no ano de 2004, foram atendidos em classes especiais da Rede Municipal, porém, conforme previsto na própria legislação municipal essas classes têm caráter transitório, e existem porque alguns pais, "conhecedores de seus direitos", praticamente, têm obrigado, via judicial, a que a Semed permaneça com duas classes especiais nas proximidades de suas residências.

Vale ressaltar ainda, que, em relação à população com déficit cognitivo acentuado, o Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução nº 77/2002, estabelece, no Capítulo IV, artigo 13, § 1º que:

> O aluno com necessidades educacionais especiais [...] e, caso apresente **deficiências graves**, que exijam **adequações curriculares significativas extremas**, após avaliação pela Divisão de Políticas e Programas para a Educação Especial/SEMED, não sendo possível a **inclusão**, será encaminhado às **instituições especializadas** (grifo nosso).

O artigo acima é elucidativo. É o respaldo legal que especifica claramente que os educandos com deficiência grave, não serão atendidos pela Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Campo Grande (MS). Esses educandos são encaminhados para as instituições especializadas.

A deliberação prevê, ainda, que o aluno com necessidade de apoio[167] específico deve ser submetido a um processo de avaliação psicopedagógica e/ou fonoaudiológica, pela equipe

[167] Os apoios foram estabelecidos pela AAMD (1992 e 2002) e discutidos no Capítulo I.

de Educação Especial da Semed e, se necessário, encaminhado para outras avaliações (cap. 5. Art. 16, § 3º).

Conforme o exposto na legislação municipal, artigo 13, mencionado anteriormente, e em correlação com o artigo 16, § 3º, essa avaliação psicopedagógica parece ter os resquícios do que foi proposto na década de setenta, quando os serviços educacionais públicos tinham apenas a função de identificar e/ou classificar a população de educandos "excepcionais". À medida que se utiliza a avaliação apenas para efetuar os encaminhamentos para as instituições especializadas privadas, especialmente os educandos severos e/ou graves.

Em 2003 a Secretaria Municipal de Educação aprovou novas normas para a Educação Especial do Município[168]. Nesse mesmo ano criou-se o Centro Municipal de Educação Especial[169]. Esse Centro, além de outros serviços, favoreceu o encaminhamento do educando acima de 14 anos ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e oferece também o preparo e o encaminhamento para o mercado de trabalho.

Observa-se que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS), mesmo que tardiamente, vem se adequando para tornar as Escolas da Rede em inclusivas, entretanto, sua legislação é clara em relação ao atendimento educacional dos casos de educandos com comprometimento cognitivo mais acentuado, os denominados por severo e grave; esses são populações das escolas e instituições especializadas. O respaldo da legislação tem oportunizado essa forma de atendimento. Porém, conforme frisou Corrêa (2005, p. 74), o "atendimento na modalidade da Educação Especial ainda é bastante recente na rede municipal".

Assim, ao finalizar a discussão teórica no plano da legislação, percebe-se que nas décadas analisadas houve a intenção dos Governos Estadual e Municipal para se oferecer escolarização ao educando da Educação Especial, no entanto, a Rede Pública Municipal é mais esclarecedora quando se trata dos educandos com déficit cognitivo acentuado, já a Rede Estadual não menciona de forma clara a sua relação com essa população, a não ser quando o Plano Estadual de Educação, aprovado em 2003, enfatiza a necessidade de disponibilizar recursos para as instituições especializadas.

Esse fato denota que existe uma população atendida pelas escolas e/ou instituições especializadas, no entanto, o dispositivo legal não apresenta uma definição mais precisa sobre esses educandos. O respaldo legal na Rede Estadual é vago quando se trata da população

---

[168] Resolução Semed nº 56, de 4 de abril de 2003. Normas e Funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.

[169] BRASIL. MS. CAMPO GRANDE. Decreto nº 4.067, de 15 de agosto de 2003. Cria a Centro Municipal Amilton Garai da Silva.

institucionalizada, ou seja, para o educando com déficit cognitivo acentuado, ou ainda, para aqueles que demandem da ajuda dos apoios intensos e contínuos.

Desse modo, percebe-se, a existência dos limites impostos pelo próprio sistema educacional que está respaldado pelo modo de produção capitalista nesta sociedade que mesmo viabilizando-se uma proposta de inclusão educacional que se supões para "todos", ainda permanece excluindo seus educandos. Fato esse, que se evidencia quando o sistema educacional parece não atender, no momento contemporâneo, a "todos" os educandos sem distinção, conforme os postulados das conferências internacionais, da qual o Governo brasileiro foi signatário.

A que se mencionar ainda, que ao analisar a legislação da Rede Estadual e da Rede Municipal de Ensino do Município de Campo Grande (MS), não se percebeu nenhuma ênfase quanto a questão de no Brasil, já possuir pesquisas que indicam a desconstrução da categoria deficiente mental severo, ou seja, nem mesmo durante as visitas e entrevistas, e tampouco na troca de informações com os Gestores da Educação Especial, em nenhum momento se tratou da questão, de que, se devidamente instruídos em seu processo educacional, isto é, se existir uma metodologia especificamente voltadas para eles, pode existir possibilidades de aprendizagem para esses educandos.

3.5 Panorama Geral: números de matrículas da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS) – período: 1980 a 2004

Conforme explicitou-se nesta pesquisa, as propostas efetivas em relação à Educação Especial no Município de Campo Grande, e conseqüentemente no Estado de Mato Grosso do Sul, por parte do Poder Público, tiveram início em 1981, quando da implantação da Diretoria de Educação Especial no Estado. Anache (1994), Guimarães (2001 e 2005) discutem essa proposição no início deste capítulo.

Ressalta-se, porém, que os registros numéricos relativos aos primeiros atendimentos dos educandos da Educação Especial só começaram a ser computados a partir de 1983, por meio de relatórios[170], e estão representados conforme tabelas e figuras indicadas neste trabalho. Vale esclarecer, ainda, que segundo informação prestada por Gestor da Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação – Estatística, Órgão da Secretaria de Educação que controla os dados numéricos da Educação no Estado de Mato Grosso do Sul, esse informou-nos que o dados relativos à Educação Especial do Estado só foram computados

[170] A que se mencionar que para esta pesquisa não se teve acesso a esses relatórios, os dados coletados, em sua maioria foram de trabalhos de conclusão de curso *lato sensu*, relativo a Educação Especial de MS, bem como de relatório de pesquisas efetuadas por docentes do Estado.

pelo setor responsável (estatística) a partir do ano de 1997[171]. Anterior a esse período, o setor responsável pela Estatística da Secretaria de Estado de Educação não possui dados computados. Quanto aos relatórios, esses não estão disponíveis para consulta na SED/MS.

A autora deste trabalho esclarece que em relação aos dados da pesquisa não se localizaram os registros no Órgão Governamental, responsável pelos dados da Educação na cidade de Campo Grande (MS), e tampouco nas escolas visitadas[172], sobre a efetividade de uma "demanda escolar" para a população de educandos com necessidades educativas especiais, especialmente quando se trata dos educando com déficit cognitivo acentuado, isto é, os severos.

No entanto, em contato verbal mantido com atuais Gestores das Instituições Especializadas de caráter privado, da cidade de Campo Grande (MS), esses apontaram a existência de educandos em lista de espera, e que, somados alcançam, aproximadamente, duzentos educandos. Desse modo, não se pode afirmar que essa demanda não existe, talvez o que não existe são os dados computados pelo Sistema de Ensino, mesmo porque parece não haver interesse por parte do Estado em mostrar a existência dessa população, já que, até o momento, essa tem sido mantida no mais perfeito anonimato, e grande parte apenas sob a responsabilidade de seus familiares.

Sobre esse aspecto, Prieto (2001) ressalta que: "Até o censo demográfico de 2000 não havia, em nível nacional, levantamento de dados sobre a população portadora de deficiência". A mesma autora constata que:

> [...] ainda é precária a produção de dados sobre os alunos com necessidades educacionais matriculados nas redes públicas e privada de ensino. Esses dados ainda não revelam quantos deles estão fora da escola, o que indica que os procedimentos dos censos precisam ser aprimorados (Prieto, 2001, p. 6)

Outro destaque é a divergência entre os dados relativos à Educação Especial em Campo Grande (MS). A Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação – Estatística, Órgão da Secretaria de Estado de Educação, especialmente em relação aos dados do Censo Escolar; do Núcleo de Inclusão, também da SEE/MS, e a Planurb (órgão do município), esses órgãos apresentam diferenças no quantitativo numérico.

---

[171] Para este trabalho só se disponibilizou os dados a partir do ano de 1999.

[172] *Vide* anexo 2 - relação das escolas com classes especiais

3.5.1 Números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS), nos anos de 1980

3.5.1.1 Números da Rede Estadual nos anos de 1980

Os dados apresentados na Tabela 13 foram os únicos registros numéricos que se localizou relativo aos anos de 1980 na Rede Estadual do Município de Campo Grande (MS).

Tabela 13 – M.S. Número de educandos matriculados no sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial nos anos de 1980[173]

	Anos:							
Tipo de Serviço	**1983**	**%**	**1984**	**%**	**1987**	**%**	**1988***	**1989***
Classe Especial (DME)	**800**	**79,37**	**1.162**	**83,54**	**1.421**	**84,63**	**1.228**	**1.089**
Oficinas Pedagógicas (DM)	95	9,42	68	4,89	26	1,55	-	-
Outros Serviços	113	11,21	161	11,57	232	13,82	-	-
Total	**1.008**	**100**	**1.391**	**100**	**1.679**	**100**	**-**	**-**

Fonte: Guimarães (2001); *Kassar (2000)[174]

Nota: os percentuais foram calculados com base na população total de cada ano, e são de responsabilidade da autora deste trabalho de pesquisa.

A leitura dos dados da Tabela 13, indica que nos anos de 1980 a Diretoria Educação Especial do Estado priorizou o atendimento da Educação Especial nas classes especiais para os "educandos deficientes mentais educáveis (DME)"; quanto ao atendimento nas oficinas pedagógicas, destinados apenas aos deficientes mentais (DM), evidencia-se que poderia ser para os educandos com deficiência mental e com déficit cognitivo acentuado, isto é, os severos.

Nota-se, pelos números e percentual apresentados, que o atendimento para o educando com deficiência mental educável aumentou progressivamente praticamente durante toda a década de oitenta. Esse fato só veio a ser alterado, quando a partir de 1988 começou a se enfatizar a utilização do diagnóstico, por meio de avaliação multidisciplinar. Nos dois últimos anos de 1980 houve uma expressiva queda no número de educandos matriculados na modalidade da Educação Especial na rede regular do ensino comum do Estado.

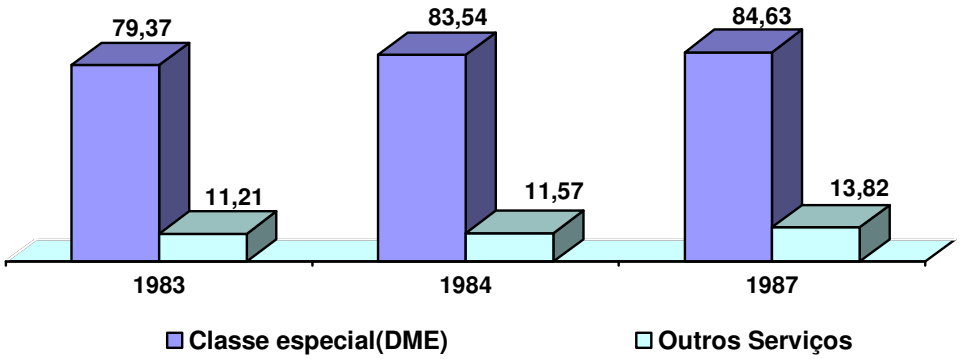
Enquanto que para os deficientes mentais, atendidos nas Oficinas Pedagógicas, além de muito baixo, se comparados aos dos deficientes mentais educáveis, o atendimento diminuiu durante a década de oitenta.

---

[173] Na década de oitenta os números são do Estado, não se localizou dados só do Município de Campo Grande.

[174] Os dados relativos aos anos de 1988 e 1989 foram retirados do relatório de pesquisa de Kassar (2000), porém, o relatório não apresenta os dados das oficinas pedagógicas e outros serviços; não foi possível localizar esses dados em outra fonte, apesar de se efetuar várias tentativas, conf. pode ser notado no anexo 4.

Figura 5 – M.S. Percentual de matrícula no sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial. Estado de MS – Anos de 1983, 1984 e 1987



Fonte: Guimarães (2001)
Nota: os percentuais foram calculados com base na população total de cada ano, e são de responsabilidade da autora deste trabalho de pesquisa.

A leitura dos dados da Figura 5, representados pelos dados da Tabela 13, mostram que, nos anos de 1983, 1984 e 1987, o percentual de atendimento destinado ao educando Deficiente Mental Educável (DME), foi de 79,37; 83,54 e 84,63 respectivamente, evidenciando a prioridade dos atendimentos nas classes especiais para esses educandos no Estado de Mato Grosso do Sul.

Enquanto que nos mesmos anos, os percentuais de atendimentos nas Oficinas Pedagógicas foram de, apenas, 9,42; 4,89 e 1,55, respectivamente (Tabela l3). Evidente está que o percentual desses atendimentos diminuiu ao longo da década. A Deliberação nº 261/1982 – CEE, estabeleceu que: "[...] as Oficinas Pedagógicas deveriam atender aos educandos nas atividades laborativas e produtivas", (Art. 8, inc. VI). Até meados da década de oitenta, entendia-se que, os educandos com maior comprometimento cognitivo caberiam apenas as atividades laborativas oferecidas pelas Oficinas Pedagógicas. Os educandos dessas oficinas normalmente eram os considerados treináveis, já que: "[...] esses não se alfabetizam nem adquirem independência completa do ponto de vista social e ocupacional [...]" (Art. 5º, §1º alínea b, da Deliberação nº 261/1982).

Logo, entendeu-se, na época, que a única opção para esses educandos eram os atendimentos nessas oficinas que, quase sempre, e em sua maioria, estavam localizadas nas instituições filantrópicas de caráter privado, atendendo o estrato mais pobre da população.

Ressalta-se que, antes de finalizar os anos de 1980, a Diretoria de Educação Especial sofreu uma reestruturação visando, especialmente, diminuir o alto percentual de

educandos matriculados nas classes especiais. Kassar (2000) mostra que o quantitativo das classes especiais começou a diminuir nos anos de 1988 e 1989.

3.5.1.2 Números da Rede Municipal – nos anos de 1980

Nos registros da Secretaria de Educação Municipal do Estado de Mato Grosso do Sul não houve atendimento para os educandos da Educação Especial durante toda a década de oitenta.

3.5.2 Números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS) na década noventa

Os números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS), na década de noventa, estão representados conforme segue.

3.5.2.1 Números do sistema de ensino - 1990

Na década de noventa o número de matrícula da Educação Especial no Sistema de Ensino de Campo Grande (MS), está representado conforme Tabela 14.

Tabela 14 - CAMPO GRANDE /MS. Número de educandos matriculados na educação básica - rede regular de ensino - modalidade da Educação Especial - dependência administrativa. Sistema de Ensino de Campo Grande(MS) – nos anos de 1990[175]

	1993	*%*	*1995*	*%*	*1996*	*%*	*1997*	*%*	*1998*	*%*	*1999*	*%*
Estadual	*510*	***46,03***	*301*	***25,25***	***396***	***25,76***	***454***	***26,50***	***326***	***12,95***	***281***	***12,47***
Municipal	-	**-**	-	**-**	-	**-**	11	**0,64**	145	**5,76**	218	**9,67**
Privado	598	**53,97**	891	**74,75**	1141	**74,24**	1248	**72,85**	2046	**81,29**	1755	**77,86**
Total	**1108**	**100**	**1192**	**100**	**1537**	**100**	**1713**	**100**	**2517**	**100**	**2254**	**100**

Fonte: Estatística/COPRO/SUPAE/SED/SEMED. In: PLANURB. 11ª ed. rev. Campo Grande, 2004.
Nota: Os dados da rede municipal foram fornecidos pela SEMED. Os percentuais foram elaborados pela autora desta pesquisa.

Os dados da Tabela 14 indicam que o percentual de matrículas da Educação Especial, na Rede Estadual, diminuiu consideravelmente nos últimos anos da década de noventa, enquanto que o percentual de matrículas, na Rede Privada (instituições especializadas), aumentou consideravelmente e atingiu 77,86% dos educandos atendidos em

[175] Há divergência nos dados apresentados por diferentes fontes: SEE/Estatística; Núcleo de Inclusão e Censo Escolar que, também, é elaborado pela SEE.

1999. A redução no percentual de matrículas da Rede Estadual pode indicar que essa seguiu a mesma tendência da Educação Especial Nacional[176].

Ressalta-se, ainda, que, de 1991 a 1996, a Rede Estadual se pautou por oferecer o serviço da Educação Especial de forma descentralizada, por meio das UIAPs, que teve por objetivo respaldar-se em critérios para melhor eleger os educandos e, ampliar o número de matrículas. Nota-se que até 1993 o percentual manteve-se alto: 46,03%; depois, praticamente, se estabilizou no mesmo índice. Isso pode significar que, de fato, parece que houve as correções, quanto a forma de elegibilidade. Nota-se, porém, que mesmo se pautando por vias descentralizadas na forma de se atender os educandos da Educação Especial, o número de educandos matriculados na Rede Estadual permaneceu estável no fim da década de noventa, com apenas 12,47% desses atendimentos.

Pode se ressaltar que, apesar de se ter iniciado as discussões relativas a educação inclusiva no fim dos anos de 1990, os percentuais nos atendimentos, da Rede Estadual, não se alteraram, pelo contrário, diminuíram, ou de fato houveram as correções quanto a forma de elegibilidade, ou se impõe aqui, as limitações impostas pelo próprio sistema capitalista nesta sociedade em se tratando dos educandos da Educação Especial.

Outra colocação é em relação ao alto percentual de educandos atendidos pela Rede Privada de Educação Especial em Campo Grande (MS); infere-se que na década de noventa, a ênfase nacional já considerava a possibilidade de educação para "todos". Conforme analisado, essa ênfase se deu após as conferências de Salamanca 1994, e também, porque, nesse mesmo ano, se aprovara a Política Nacional de Educação Especial pelo Mec/Seesp, em que se visualizava a "Educação para Todos", subentende-se que, com toda essa ênfase, o atendimento privado deveria ser em menor percentual.

Outra questão a ser levantada é que, com os ajustes no atendimento da Rede Estadual, a Rede Privada pode ter ficado com a responsabilidade de atender apenas a população de educandos com déficit cognitivo acentuado, isto é, os severos, mas mesmo assim, o percentual de 77,86% no fim da década de noventa é bastante alto.

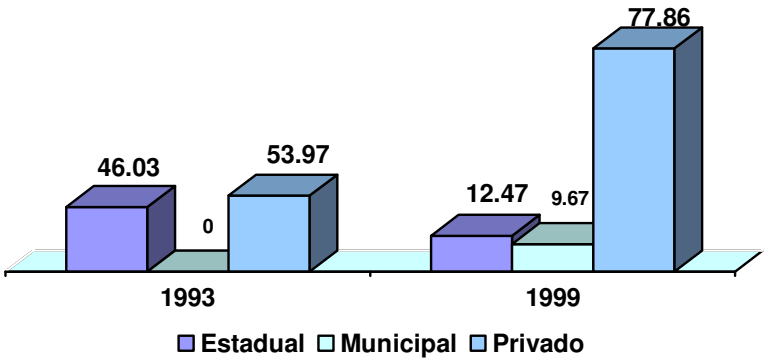
O alto percentual pode, também, estar demonstrando a força que a rede privada mantém junto ao atendimento especial em Campo Grande (MS), e de outro modo, explicitar claramente os limites do próprio sistema capitalista, nesta sociedade, ao propor educação para "Todos", quando, o próprio sistema educacional é excludente.

Em relação ao atendimento da Educação Especial, pela Rede Municipal de Campo Grande, na década de noventa, mais precisamente em 1998, esse estava apenas no início.

---

[176] *Vide* discussão efetuada na Tabela 9, p. 84-85

Figura 6 – M.S. Percentual de matrícula na educação básica – sistema regular de ensino - modalidade da Educação Especial. Estado de MS – anos de 1993 e 1999



Fonte: Planurb (2004)

A leitura dos dados da década de noventa, conforme Tabela 14, respaldada pelos dados da Figura 6, apresenta o percentual de atendimento dos anos de 1993 e 1999, portanto, início e fim da década. Os dados mostram que houve um crescimento quantitativo em todo o sistema de ensino de Campo Grande (MS). No entanto, quando a leitura é feita por dependência administrativa, percebe-se que o atendimento privado prevalece, sobremaneira, em relação ao atendimento público, tanto no início, quanto no fim da década de noventa.

3.5.2.2 Números da Rede Estadual - por natureza de necessidade educativa especial – nos anos de 1990

Segundo informações prestadas pela Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação – Estatística, os registros numéricos do sistema de ensino de Campo Grande, para com a Educação Especial, iniciaram-se, efetivamente a partir do ano de 1997, mas para esta pesquisa só se disponibilizou os dados, por natureza da necessidade educativa especial a partir de 1999, os anos anteriores não foram localizados. Disponibilizou-se os dados, com início em 1995, apenas para as classes especiais. Os dados estão representados conforme Tabela 15, abaixo.

Tabela 15 - CAMPO GRANDE /MS. Número de educandos matriculados na Educação Básica - modalidade da Educação Especial por natureza da necessidade especial - rede estadual nos anos de 1990

Natureza da Necessidade Educativa Especial	**1990**[177]	**%**	**1995**	**%**	**1996**	**%**	**1997**	**%**	**1998**	**%**	**1999**	**%**
Deficiência Mental	-		**-**		**-**		**-**		**-**		**282**	**58,63**
Classe Especial (DMS)[178]	**-**		**69**		**111**		**466**		**141**		**96**	**19,95**
Deficiência Auditiva	-		-		-		-		-		43	8,94
Deficiência Visual	-		-		-		-		-		23	4,78
Deficiência Física	-		-		-		-		-		5	1,04
Condutas Típicas	-		-		-		-		-		6	1,25
Def. Múltipla	-		-		-		-		-		13	2,70
Outros	-		-		-		-		-		13	2,70
Total	**-**		**-**		**-**		**-**		**-**		**481**	**100**

Fonte: SEE/MS. Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação – Estatística[179]. (1999)
Nota: Os dados da classe especial, bem como os do ano de 1999 foram fornecidos pela SEE/MS.

A Tabela 15, especificada por natureza da necessidade educativa especial, apresenta dados apenas das Classes Especiais e os dados relativos ao ano de 1999. Os números indicam que houve um acentuado decréscimo no atendimento das Classes Especiais se comparados à década de oitenta, conforme dados apresentados na tabela 13, p. 121. Exceção apenas para o ano de 1997. No ano de 1998 a tendência de queda se acentuou, e finalizou a década com apenas 96 educandos matriculados em classe especial.

Esses dados podem evidenciar duas situações, ou de fato os educandos com déficit cognitivo acentuado são atendidos nas instituições filantrópicas de caráter privado, ou os limites do sistema capitalista, de fato, estão postos para o sistema educacional, que no fim dos anos noventa conseguiu matricular apenas 96 educandos nas classes especiais da rede estadual do Município de Campo Grande (MS).

3.5.2.3 Números da <u>Rede</u> <u>Municipal</u> – por natureza da necessidade educativa especial – nos anos de 1990

Na década de noventa**,** os números da Educação Especial, na **Rede Municipal**, por natureza da necessidade educativa especial estão representados conforme tabela abaixo.

[177] Kassar (2000) ressalta que havia 963 crianças matriculadas em classe especial no Estado de M.S. no ano de 1990, porém, em contato com a SEE/MS, não se localizou os dados relativos a Campo Grande/MS.

[178] Nas classes especiais, tanto da Rede Estadual quanto da Rede Municipal, estão matriculados aqueles educandos que por suas limitações físicas e intelectuais não conseguem acompanhar os educandos do ensino regular, bem como a sala de recurso, portanto, são os educandos que esta pesquisa vem denominando por severos, ou ainda, aqueles que necessitam da ajuda de apoios intensos e contínuos.

[179] Apesar de constar no início da discussão que os registros numéricos da Educação Especial só foram computados pela Estatística da SEE/MS a partir de 1997, para esta pesquisa houve o fornecimento dos dados a partir de 1995, relativo às classes especiais; em relação às demais deficiências somente do ano 1999, *vide* anexo 7.

Tabela 16 - CAMPO GRANDE/MS. Número de educandos matriculados na Educação Básica por natureza de necessidade educativa especial - Rede Municipal de Ensino nos anos de 1998 e 1999

Natureza da Necessidade Educativa Especial	1997	1998	%	1999	%
Deficiência Mental	-	**44**	**30,34**	**80**	**36,70**
Classe Especial (DMS)	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
Deficiência Auditiva	-	36	24,82	68	31,19
Deficiência Visual	-	29	20,0	29	13,30
Deficiência Física	-	36	24,83	40	18,35
Condutas Típicas	-	-	-	01	0,46
Total	**-**	**145**	**100**	**218**	**100**

Fonte: CAMPO GRANDE/MS. Prefeitura Municipal. Semed. (2004).

Os dados da Tabela 16 indicam que, apesar de toda a implementação relativa ao processo de descentralização dos serviços da Educação Especial para a esfera municipal, essa modalidade de serviço só começou a acontecer no fim da década de noventa, praticamente dez anos após a homologação da Constituição Federal. A descentralização se apresentou na Constituição como uma das medidas adotadas na atual fase desta sociedade.

Nota-se que, o atendimento para o educando com Deficiência Mental prevalece sobre os outros atendimentos, e aumentou, progressivamente do ano de 1998 para o ano de 1999. Em relação aos educandos com déficit cognitivo acentuado, geralmente atendidos em classes especiais, não se contemplou esse tipo de atendimento na Rede Municipal de Educação do Município de Campo Grande. Mesmo porque, conforme análise da legislação, efetuada nesta pesquisa, existe o amparo legal na Rede Municipal, para que esses educandos sejam atendimentos pelas instituições especializadas, de caráter privado, por meio do sistema de parcerias.

3.6 Número Total da População do Município de Campo Grande (MS) no ano de 2000

Os números do Município de Campo Grande (MS) têm como fonte o Censo Demográfico do IBGE e estão representados conforme segue.

Tabela 17 – Número Total da População do Município de Campo Grande (MS); e População de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE), no ano de 2000

Pop.total Município	Pop.total PNE	% PNE	Pop.total DM	% DM
663.621	84.186	12,69%	9.034	10,73%

Fonte: Censo Demográfico do IBGE/MS (2000).

No ano de 2000, o Município de Campo Grande (MS) possuía 663.621 pessoas, segundo os dados do IBGE, Censo Demográfico de 2000. Os mesmos dados do Censo, apontam a existência de 84.186 pessoas com necessidades especiais; dessas, 9.034 são pessoas com deficiência mental. Assim, pode se dizer que o Município de Campo Grande

(MS) tinha, no ano de 2000, 12,69% de pessoas com algum tipo de necessidade especial, em relação à população total do município, sendo que 10,73% eram pessoas com deficiência mental.

3.7 Números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS) no período de 2000 a 2004

3.7.1 Números da Rede Estadual – por necessidade educativa especial

No período de 2000 a 2004, os números de matrículas da Educação Especial na **Rede Estadual**, por natureza da necessidade educativa especial, estão representados conforme Tabela 18.

Tabela 18 - CAMPO GRANDE (MS). Números de educandos matriculados na Educação Básica - modalidade da Educação Especial, por natureza da necessidade educativa especial. Rede Estadual nos anos de 2000 a 2004

Natureza da Nec. Educativa Especial	2000	%	2001	%	2002	%	2003	%	2004*	%
Def. Múltiplas - DMS	**3**	**0,63**	**6**	**1,29**	**1**	**0,23**	**23**	**4,56**	**45**	**2,88**
Def. Auditiva	42	8,79	36	7,74	41	9,65	29	5,62	110	7,05
Def. Mental	**252**	**52,71**	**280**	**60,21**	**247**	**58,12**	**312**	**60,46**	**373**	**23,87**
Classe Especial - DMS	**136**	**28,45**	**110**	**23,65**	**107**	**25,18**	**64**	**12,40**	**81**	**5,18**
Def. Visual	13	2,72	17	3,65	11	2,59	11	2,13	51	3,26
Def. Física	5	1,04	16	3,44	10	2,35	12	2,32	44	2,82
Neuro Motor	-	-	-	-	-	-	-	-	35	2,25
Conduta Típica	11	2,30	1	0,21	5	1,18	5	0,96	131	8,39
Dif. de Aprendizagem	-	-	-	-	-	**-**	-	**-**	**627**	**40,14**
Outros	16	3,35	5	1,07	3	0,70	60	11,63	65	4,16
TOTAL	**478**	**100**	**465**	**100**	**425**	**100**	**516**	**100**	**1.562**	**100**

Fonte: SEE/MS – Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação – Estatística
*SEE/MS – Superintendência de Políticas em Educação – Coord. de Educação Especial - Unidade de Inclusão (2004).

A Tabela 18 indica que existe uma prevalência no atendimento do educando com deficiência mental, no Município de Campo Grande (MS). No ano de 2000 houve 252 matrículas, vale dizer que, se comparados com a população total de matrículas (478), nesse ano, 52,71% desses educandos foram matriculados. Nos anos de 2001 e 2002, o percentual de atendimento se manteve praticamente inalterado. Em 2003 e 2004, o percentual no atendimento de educandos com deficiência mental começou a diminuir. Em 2003 houve 60,46% dessas matrículas; em 2004, o percentual caiu para 23,87%. Nota-se, porém, que o número de educandos matriculados aumentou nesses dois anos. Em 2003 houve 312 educandos matriculados; em 2004 houve 373 matrículas.

Apesar de o número de matrícula ter aumentado em percentual, houve uma acentuada queda de 2003 para 2004. Essa queda no percentual não se justifica, uma vez que, em 2001, regulamentou-se o plano legal para a implementação da proposta da Educação

Inclusiva e, aprovou-se a Resolução nº 2/2001 – CEB/CNE. Entre as finalidades dessa legislação, uma se evidencia; ampliar o acesso e garantir a permanência para os educandos da Educação Especial na Rede Pública de Ensino (ensino regular).

A análise dos dados pode revelar que o Estado de Mato Grosso do Sul, mais especificamente o Município de Campo Grande (MS), parece não ter se adequado para receber os educandos com deficiência mental na Rede Estadual de ensino, uma vez que o percentual desses atendimentos vem diminuindo. Pode-se inferir, também, que muitos desses educandos podem ter migrado para a rede municipal (*vide* Tabela 19, p. 130). Desse modo, justifica-se a queda nos atendimentos da rede estadual, porém deve-se considerar que, os educandos com "desvantagem severa", deveriam também, ser incluído no atendimento público, no entanto a Tabela 18, p.128, mostra uma acentuada queda nos atendimentos das classes especiais da rede estadual, finalizou o ano de 2004, atendendo 81 educandos.

A ênfase para que a escolarização dos educandos com desvantagens severas ocorram na rede regular de ensino, alcançou o respaldo legal, no Brasil, apenas no ano de 2001, conforme já explicitado nesta pesquisa.

No atual momento da sociedade capitalista, em que o próprio sistema educacional fabrica os seus próprios excluídos, o Poder Público Federal legisla sobre o processo educacional dos educandos com "desvantagem severa". De fato e de direito, esses educandos tornaram-se população alvo para receber atendimento educacional público no sistema regular de ensino, podendo ser atendidos, também, pela rede privada de educação especial.

Em relação ao movimento da matrícula dos educandos deficientes mentais severos, na rede pública estadual nota-se que, em 2000, houve apenas 139 matrículas, sendo 136 em classes especiais e 3 com deficiência múltipla. Em 2004 o número de matrículas nas classes especiais diminuiu para 81 educandos, e a matrícula de educandos com deficiência múltipla aumentou para 45. Os dados mostram que o atendimento do educando com deficiência mental severa, isto é, daqueles educandos que estão matriculados nas classes especiais que, por suas limitações cognitivas não conseguem acompanhar a sala regular de ensino, portanto, necessitam dos níveis de apoio, já discutidos nesta pesquisa, é muito pequeno na Rede Estadual de Ensino.

No ano de 2004, nota-se que houve um expressivo aumento no quantitativo de matrículas na Educação Especial: 1.562, se comparados ao ano de 2003 que matriculou 516 educandos. Ressalta-se, porém, que o Núcleo de Inclusão, em 2004, começou a considerar a população de educandos com "dificuldade de aprendizagem"; esse atendimento foi o

responsável por 40,14% dos educandos nesse ano, isso provocou o acentuado aumento no universo dos educandos matriculados na Rede Estadual.

As matrículas dos educandos com dificuldade de aprendizagem, na modalidade da Educação Especial, assinalam que o Município de Campo Grande (MS) vem cumprindo os preceitos estabelecidos por ocasião das conferências de Salamanca, Espanha (1994). Por ocasião dessas conferências entendeu-se que a Educação Especial deveria ampliar suas possibilidades de atendimento, ou seja, a concepção tradicional de atender apenas os educandos com deficiências definidas deveria ser alterada. O Município incorpora essa nova concepção quando efetua um número considerável de matrículas dos educandos com "dificuldade de aprendizagem" na rede pública estadual.

Para a autora desta pesquisa, essa nova concepção indica que a Educação Especial está sendo instada a assumir e resolver o problema do fracasso escolar que tramita desde o século passado.

3.7.2 Números da Rede Municipal - por natureza da necessidade educativa especial – 2000 - 2004

Nesse período, os números de matrículas da Educação Especial na Rede Municipal, por natureza da necessidade educativa especial, estão representados conforme Tabela 19.

Tabela 19 - CAMPO GRANDE(MS). Número de educandos matriculados na Educação Básica - modalidade da Educação Especial, por natureza de necessidade especial - Rede Municipal de Ensino, nos anos de 2000 a 2004

Natureza da Necessidade Educativa Especial	2000	%	2001	%	2002	%	2003	%	2004	%
Deficiência Mental	**122**	**38,61**	**233**	**48,44**	**215**	**51,43**	**428**	**53,03**	**453**	**51,01**
Classe Especial (DMS)	**-**		**-**	**-**	**-**	**-**	**43**	**5,32**	**52**	**5,85**
Deficiência Auditiva	104	32,91	126	26,19	115	**27,51**	118	14,62	123	13,85
Deficiência Visual	41	12,97	53	11,02	31	7,41	45	5,58	43	4,84
Deficiência Física	47	14,87	33	6,86	14	3,35	37	4,58	39	3,39
Condutas Típicas	02	0,63	36	7,48	43	10,27	136	16,85	178	20,04
Total	**316**	**100**	**481**	**100**	**418**	**100**	**807**	**100**	**888**	**100**

Fonte: Fonte: CAMPO GRANDE/MS. Prefeitura Municipal. Semed. (2004).
Nota: o percentual foi elaborado pela autora desta pesquisa.

Os dados da Tabela 19 indicam que houve um aumento progressivo no número de matrículas dos educandos com Deficiência Mental de 2000 a 2003, na Educação Básica da Rede Municipal. Em 2004, nota-se uma ligeira queda no percentual.

Já em relação ao atendimento educacional para os educandos com deficiência mental severa, esses não são contemplados com o atendimento público municipal, tanto que o

quantitativo informado pela Semed apresenta-se apenas nos dois últimos anos, 2003 e 2004. E, em contato com a Gestora da Educação Especial da Rede Municipal, essa informou-nos que essas classes estão em vias de extinção, portanto, em consonância com o respaldo da legislação nacional, em que se prevê o caráter de transitoriedade, artigo 9º, Res. 2/2001 – CNE/CEB.

Ainda, em relação aos atendimentos mencionados no parágrafo anterior, conforme contato verbal estabelecido com a atual Gestora da Rede Municipal, os atendimentos relativos aos anos de 2003 e 2004 se deram devido à reivindicação de pais que, "mais politizados", exigiram na justiça que seus filhos fossem atendidos em escolas próximas às suas residências. Dessa forma, foi pela via judicial que a Semed instalou duas classes especiais em bairros distintos de Campo Grande (MS), para atender essa população específica.

3.7.3 Números do Sistema de Ensino – 2000 a 2004

No período de 2000 a 2004, os números de matrículas da Educação Especial no **Sistema de Ensino** de Campo Grande (MS), estão representados conforme Tabela 20.

Tabela 20 - CAMPO GRANDE (MS). Números de educandos matriculados na Educação Básica - modalidade da Educação Especial por unidade administrativa - Sistema de Ensino nos anos de 2000 a 2004

	2000	*%*		2001	*%*		*2002*	*%*		2003	*%*		2004	*%*
Estadual	*478*	*20,38*		*361*	*14,11*		*318*	*15,27*		*452*	*15,42*		*1562*	*40,24*
Municipal	316	13,47		481	18,80		418	20,08		807	27,52		888	22,88
Privado	**1.551**	**66,14**		**1.716**	**67,08**		**1.346**	**64,65**		**1.673**	**57,06**		**1.431***	**36,87**
Total	**2.345**	**100**		**2.558**	**100**		**1.889**	**100**		**2.932**	**100**		**3.881**	**100**

Fonte: Secretaria de Educação/Estatística; Semed; *Censo Escolar/SE. (2000 a 2004).
Nota: Essa tabela foi construída a partir de dados fornecidos pelas fontes mencionadas. O percentual é de responsabilidade da autora desta pesquisa.

Entre outras leituras que poderão ser efetuadas com os dados da Tabela 20, ressalta-se que prevaleceu o atendimento das escolas e instituições especializadas de caráter privado, nos anos de 2000 a 2003. Seguiu-se a mesma tendência das décadas de oitenta e noventa. A Rede Privada de Educação Especial prevalece atendendo um maior número de educandos em relação aos atendimentos oferecidos pela Rede Pública.

No ano de 2004, pela primeira vez na história da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS), o número de educandos matriculados na Rede Pública (rede estadual e municipal) foi maior que o número de educandos matriculados na Rede Privada. Em 2004 a Rede Pública matriculou 63,12% dos educandos, enquanto a Rede Privada matriculou apenas

36,87% dos educandos, se comparados à população total de educandos matriculados nesse ano.

As Tabelas indicadas a seguir apresentam outras possibilidades de leitura, apenas para o ano de 2000, quanto à população de educandos com necessidades educativas especiais do Município de Campo Grande (MS).

Tabela 21 - CAMPO GRANDE (MS). População Total do Município de Campo Grande e População Total de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – IBGE; e, matrículas na Educação Básica SEE (MS) – Sistema de ensino - ano de 2000

População Total do Município de Campo Grande (MS) - IBGE		**663.621**
Descrição	**nº**	**%**
População Total - Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) - IBGE	84.186	12,68
Total de Educandos Matriculados – Ed. Básica -Sistema de Ensino	2.345*	2,78
População Total de Pessoas não deficientes	577.090	86,96
População Total de C.Grande(MS) - IBGE	663.621	100%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2000); * SEE/MS - Estatística - ano de 2000.

A Tabela 21 representa a população total de pessoas do Município de Campo Grande (MS), bem como a população total de Pessoas com Necessidades Especiais, segundo dados do IBGE, Censo Demográfico (2000). Respaldados por esses dados, constata-se que no município havia 12,68% de Pessoas com Necessidades Especiais em relação a sua população total, no ano de 2000.

Segundo os dados fornecidos pela Coordenadoria de Informação e Desempenho da Educação (Estatística), da Secretaria de Estado de Educação (MS), nesse mesmo ano, existiam 2.345 educandos com Necessidades Educativas Especiais, matriculados no Sistema de Ensino de C.Grande/MS, (Rede Pública e Rede Privada).

Ao comparar o número total de educandos matriculados com Necessidades Educativas Especiais (2.345), com o número total de Pessoas com Necessidades Especiais, (84.186), no Município de Campo Grande (MS), isso significa que apenas 2,78% dessas pessoas estavam matriculadas no Sistema de Ensino. Observa-se que o percentual dos educandos que estavam matriculados era muito pequeno, praticamente insignificante, diante do universo total da população pessoas com necessidades especiais do município.

Tabela 22 - CAMPO GRANDE (MS). População Total de Pessoas com Deficiência Mental - Município de C.Grande (MS) – IBGE. População Total de educandos Matriculados na Educação básica SEE (MS) - modalidade da Educação Especial – Sistema de Ensino - ano de 2000

Pop. Total de Pessoas com Deficiência Mental - IBGE		**9.034**
	nº	**%**
População total de educandos matriculados: **Rede Estadual - Deficiente Mental (DM)**	252	2,79 %
População total de educandos matriculados: **Rede Municipal - Deficiente Mental (DM)**	122	1,35%
População total de educandos matriculados: **Rede Estadual - Deficiente Mental Severo (DMS) – Classe Especial**	136	1,50%
População total de educandos matriculados: **Rede Privada (escolas e instituições especializadas) -** (DM, DMS e outros)	1.551[180]	17,17%
População de pessoas não matriculadas	6.973	77,19
Total Geral	**9.034**	**100%**

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2000). SEE/MS - Estatística - ano de 2000.
Nota: tabela elaborada pela autora desta pesquisa com respaldo na fonte mencionada.

A Tabela 22 mostra que o Município de **Campo Grande** contava com **9.034** pessoas com **deficiência mental**, segundo dados do IBGE, Censo Demográfico do ano de 2000. Os dados acima indicam o número e o percentual de matrículas efetuadas pelo Sistema de Ensino do Município. Observa-se que o percentual desses atendimentos é muito pequeno se comparados à população total de pessoas com deficiência mental do município.

Quanto à matrícula em classe especial na Rede Estadual (conf.análise da legislação), os educandos matriculados nessas classes são aqueles que, por suas limitações cognitivas, não apresentam condições para acompanhar a classe regular, e tampouco a sala de recurso. Quase sempre requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social e, por suas condições físicas e intelectuais, necessitam dos níveis de apoio intensos ou contínuos[181], portanto, são os educandos considerados severos.

Conforme contato verbal mantido com Técnicos[182] do Núcleo de Inclusão, informaram-nos que, após avaliação pedagógica (elaborada e aplicadas pelos Técnicos), os educandos devidamente avaliados (*vide* anexo 8 – legislação que menciona a avaliação pedagógica), são matriculados nas escolas da rede estadual com sala de recursos e há aqueles que, por suas limitações cognitivas são matriculados, especificamente, em classe especial da rede pública estadual. Nas entrevistas com as professoras pelo menos duas delas mencionaram o fato de que as classes especiais estão em vias de extinção. As professoras apresentaram preocupação, pois, uma vez extintas essas classes, para onde iriam seus alunos.

[180] Essa é a população total dos atendimentos da Rede Privada de Educação Especial, pode haver educandos matriculados que não necessariamente são caracterizados como deficiente mental severo.

[181] Lembrando que os níveis de apoios substituíram os termos classificatórios de deficientes mentais: leve, moderado, severo e profundo ou grave, conforme conceitos para DM de 1992, e 2002 da AAMD.

[182] Foi mantido contato verbal com dois técnicos do Núcleo de Inclusão, esses técnicos atendem diretamente os técnicos que atuam com os professores nas escolas da rede estadual.

Em relação à extinção das classes especiais, a legislação estadual analisada não trata da questão. Essa discussão tem o respaldo da legislação nacional, Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB, artigo 9º.

Quanto à **Rede Municipal de Educação** do Município de Campo Grande (MS), essa não ofereceu atendimento ao educando com deficiência mental severa no ano de 2000.

Em relação à **Rede Privada de Educação Especial**, é preciso fazer uma ressalva. A Coordenadoria de Informação e Desempenho da Educação (Estatística) trabalha apenas com dados da população total das escolas e/ou instituições especializadas, portanto, os dados separados por natureza das necessidades especiais não foram computados pela SEE/MS, mesmo porque, mediante a nova proposta de ensino, os educandos devem ser avaliados pedagogicamente, no processo de ensino aprendizagem. Desse modo, não se utiliza mais a forma tradicional de avaliar por meio dos testes de Q.I., em que se rotulava e estabelecia categorias para se identificar, especialmente o educando com deficiência mental.

Essa nova forma de avaliar se respalda no artigo 6º da Resolução 2/2001 – CNE/CEB, (*vide* anexo 8). A ênfase dessa avaliação é verificar apenas o potencial do educando e não as suas limitações e/ou dificuldades. Assim, tanto as instituições especializadas de caráter privado, como a rede pública já não utiliza mais as categorias para identificar sua população. Pode se inferir que advenha desta questão a ausência dos dados separados por natureza da necessidade especial para identificar a população da rede privada de Educação Especial.

A Tabela 22 revela que no ano de 2000 a Rede Privada de Educação Especial (escolas e instituições especializadas) matricularam 1.551 educandos. Pode-se ressaltar que, grande parte desses educandos são os com déficit cognitivo acentuado, ou seja, aqueles que requerem atenção individualizadas e ajuda de apoios intensos e contínuos, (conf. artigo 9º Res. 2/2001 – CNE-CEB). Porém, sabe-se que não há como precisar se, efetivamente, todos esses educandos requerem esse tipo de atenção, mesmo porque existe uma porcentagem de educandos, nessas instituições, com outras síndromes que não necessariamente caracterizam o quadro especificado, porém, o que se justifica esse número elevado de matrícula nas escolas e instituições especializadas quando o respaldo legal enfatiza que esses educandos deveriam, também, estar matriculados na rede regular de ensino (público).

De Carlo (2001), respalda a discussão do parágrafo anterior, ao discutir a existência de educandos que estão matriculados nessas instituições que apresentam características de diferentes quadros clínicos que não necessariamente apresentem significativas limitações cognitivas.

Vale ressaltar que, mesmo com a justificativa apresentada anteriormente, o percentual de educandos matriculados na rede privada de Educação Especial ainda é bastante expressivo, especialmente se comparados ao atendimento público do Município. O alto percentual de matrículas na rede privada de Educação Especial revela a força que as instituições privadas com caráter de filantropia têm no Município de Campo Grande (MS), e notadamente ressalta as limitações do sistema educacional para se oferecer atendimento público para "todos" os educandos, inclusive para aqueles que requerem atenção individualizadas e ajudas dos apoios intensos e contínuos.

3.7.4 Representação Geral dos Números da Educação Especial no Município de Campo Grande no ano de 2000

Com a finalidade de agrupar os dados apresentados anteriormente, em uma única tabela, optou-se por representá-los como segue.

Tabela 23 – CAMPO GRANDE (MS). População Total do Município (IBGE -2000); População Total de Matriculas de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNE) – Ano de 2000

Pop. Total Cge - (IBGE)	Pop. total PNE (IBGE)	Pop. total DM (IBGE)	*Pop. total matrículas (PNEE)	*Pop. total matrículas (DM)	*Pop. total matrículas (DMS)
663.621	84.186	9.034	2.345	374	1.687[183]

Fonte: IBGE, 2000; *SEE/MS.Coord. Informação e Desempenho da Educação (Estatística) - ano de 2000.

Na Tabela 23 visualiza-se a população total do Município de Campo Grande (MS), a população total de pessoas com necessidades especiais, e a população total de pessoas com Deficiência Mental, segundo os dados do IBGE (2000).

Quanto à população total de PNEE matriculados, segundo os dados da Secretaria de Estado de Educação, constatou-se que, apenas 2.345 estavam efetivamente matriculadas no ano de 2000, se comparados à população total de PNEE, o número de matrículas é relativamente pequeno.

Da população com Deficiência Mental, dos 9.034, houve apenas 374 matrículas na rede pública, quanto à rede privada não houve como precisar exatamente o número matrículas dessa população de educandos.

Da população com deficiência mental severa (DMS), ou seja, os que requerem atenção individualizada e apoios intensos e contínuos, na rede estadual houve 136 matriculas desses educandos em classes especiais. Já na Rede Privada, matricularam-se 1.551 educandos,

[183] Número de educandos matriculados: rede privada 1.551, e, rede pública 136.

porém, há que se considerar que nem todos são DMS, existem educandos que possuem outras patologias.

Tabela 24 - CAMPO GRANDE/MS. População Total de PNEEs Matriculados no Sistema de Ensino. Município de Campo Grande (MS), ano de 2000.

-	**PNEE - Matrícula Sistema de Ensino**			**Deficiência Mental (DM) Matrícula no Sistema de Ensino**			**Deficiência Mental Severa (DMS) Matrícula no Sistema de Ensino**		
	Estadual	Municipal	Privada	Estadual	Municipal	Privada	Estadual	Municipal	Privada
Nr. total de matrículas	478	316	1.551	252	122	-	136	-	1.551
% em relação a pop. total IBGE	0,07%	0,05%	0,23%	0,04%	0,02%	-	3,56%	-	0,23%
% em relação as PNE-IBGE	0,57%	0,38%	1,84%	0,30%	0,14%	-	0,16%	-	1,84%
% em relação pop. total matric.PNEE	20,38%	13,48%	66,14%	10,74%	5,20%	-	5,80%	-	66,14%
% em relação pop. total matric. DM	5,29%	3,50%	17,18%	2,79%	1,35%	-	1,50%	-	17,18%

Fonte: IBGE.2000; *SEE/MS.Coord. Informação e Desempenho da Educação (Estatística) - ano de 2000.
Nota: a tabela foi elaborada pela autora desta pesquisa com respaldo das fontes indicadas.

A Tabela 24 tem por finalidade agrupar os percentuais obtidos nas respectivas Unidades administrativas para os PNEE, DM e, DMS (este último são educandos institucionalizados).

Ao finalizar a discussão do quantitativo numérico e do percentual de atendimentos relativo ao ano de 2000, nas redes pública e privada da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS), infere-se que a pesquisa mostrou que a população de educandos com déficit cognitivo acentuado, ou seja, aqueles educandos que na década de setenta passaram a ser denominados pela educação como educandos com deficiência mental severa, e que após a Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB passou a ser denominados de educandos que requer atenção individualizada e ajudas de apoios intensos e contínuos, ainda se evidencia o pequeno número desses atendimentos na Rede Pública de Ensino.

O respaldo legal nacional assegura que essa população deveria estar inserida na escola do ensino regular, que tanto pode ser pública como privada, mas devido à ênfase que se tem dado à proposta da Educação inclusiva, subentende-se que em sua maioria deveriam estar matriculados na rede pública de ensino, porém, as evidências numéricas indicam que essa forma de atendimento se apresenta modesta no município.

O que existem são apenas ensaios desses atendimentos na Rede Pública Estadual, quanto a Rede Pública Municipal, essa não vem oferecendo o atendimento escolar ao

educando com déficit cognitivo acentuado. Os dados da pesquisa revelam que grande parte dos educandos severos, ainda é população atendida pela Rede Privada de Educação Especial, e isso significa dizer que, a maior parte desses educandos está matriculado na Apae e Pestalozzi, já que essas duas instituições representam a força da Educação Especial Privada no Município de Campo Grande (MS).

3.7.5 Números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS) no ano de 2004

Os números de matrículas da Educação Especial, no ano de 2004, na Educação Básica do Município de Campo Grande (MS) estão representados conforme tabela abaixo.

Tabela 25 - CAMPO GRANDE(MS). População de educandos matriculados na Educação Básica, modalidade da Educação Especial – DM e DMS. Sistema de Ensino - ano de 2004

População de Matriculas	Estadual		Municipal		Privado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Deficiente Mental (DM)	454	-	505	-	-	-
Deficiente Mental Severo (DMS)	81	-	52	-	*1.431	-
Total	**535**	**-**	**557**	**-**	**1.431**	**-**

Fonte: Núcleo de Inclusão (2004); SEMED e *Censo Escolar (2004).

A Tabela 25 representa apenas o quantitativo numérico das matrículas no ano de 2004. De acordo com os dados, nota-se que o número de educandos matriculados com Deficiência Mental na Rede Municipal é superior ao da Rede Estadual. Já em relação aos educandos que apresentam déficit cognitivo acentuado, isto é, os severos, o quantitativo de atendimento nas duas redes é praticamente insignificante.

Constata-se que o universo de educandos com Deficiência Mental Severa atendido pela Rede Estadual, em 2004, diminuiu em relação ao ano de 2000. A rede municipal que não atendeu essa população no ano de 2000, no ano de 2004 matriculou apenas 52 desses educandos. Desse modo, se torna evidente que a rede privada de Educação Especial, ou seja, as organizações não-governamentais, atenderam um número bem superior, 1.431 educandos com deficiência mental que, conforme explicação feita anteriormente, normalmente são os educandos que apresentam déficit cognitivo acentuado, os seja, os severos.

Considerações elaboradas por De Carlo (2001) respaldam o parágrafo anterior, quando a autora afirma que:

> [...] a quase totalidade da população institucional é considerada portadora de deficiência mental em níveis acentuados, ainda que, grande parte dela, apresente características de diferentes quadros clínicos que, não necessariamente, implicariam limitações cognitivas (De Carlo, 2001, 12).

Os dados, juntamente com as considerações anteriores, chamam a atenção, pois em 2001, no Brasil, aprovou-se a Resolução nº 2/2001, CNE/CEB. Nessa legislação a ênfase da Educação Especial é pela Educação Inclusiva, em que se inclui, também o educando com déficit cognitivo acentuado, ou seja, aquele educando considerado como tendo deficiência severa ou grave, esses, também, deveriam ser atendidos pelo Sistema de Ensino Público. O Parecer nº 17/2001 – CNE/CEB, p. 15, trata essa questão: "[...] desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso 'todos' os meninos e meninas, inclusive os que sofrem deficiências graves".

A Resolução nº 2/2001, que acompanha o Parecer, no artigo 10, prevê que:

> Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, **podem ser atendidos, em caráter extraordinário**, em **escolas especiais**, públicas ou **privadas** [...] (grifo nosso).

Diante do teor do respaldo legal, resta apenas observar que em termos de acesso, ingresso e permanência nas escolas, houve um avanço se comparados às décadas de sessenta e setenta, porém, ainda estamos longe da concretização desses direitos, para "Todos" sem distinção.

Analisar o panorama dos números da Educação Especial no Município de Campo Grande (MS), não foi uma tarefa simples, primeiro porque os dados são discordantes entre si, segundo, porque não se encontra registrado a história da Educação Especial desde o seu início nos órgãos governamentais, o que existe são fragmentos da história, construída por meio de meio de pesquisa elaborada no Estado.

No trabalho procurou demonstrar que na década de oitenta, o que prevaleceu foi o atendimento nas classes especiais para os educandos denominados por deficientes mentais educáveis (DME), nessa década foram pouquíssimos os registros dos deficientes mentais severos atendidos pelo sistema de ensino do município.

A pesquisa procurou mostrar que, durante toda a década de noventa, o que prevaleceu foi o atendimento privado, esse fato, veio a revelar a forte presença da rede privada da Educação Especial no município.

No período de 2000 a 2004, um fato novo vem alterar o panorama dos números da Educação Especial no município; um alto percentual de pessoas com “dificuldade de aprendizagem” é matriculada como educandos da Educação Especial, esse fato é resultado de Salamanca (1994); por ocasião das conferências, ficou estabelecidos que outros grupos deveriam fazer parte do grupo de educandos atendidos pela Educação Especial, além daqueles com deficiências definidas. Essa inserção aumentou consideravelmente o número de educandos atendidos na rede estadual.

Ainda relativo ao ano de 2004, é preciso mencionar que a rede privada deixou de liderar o atendimento em números absolutos, a rede pública atendeu um maior percentual de educandos no Município de Campo Grande (MS).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa buscou lançar alguma luz sobre o complexo e específico mundo da Deficiência Mental relacionado ao estabelecimento de Políticas Públicas Educacionais, destinada aos educandos com deficiência mental severa, que, conforme a Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB passaram a ser compreendidos como os educandos que requerem atenção individualizada e ajuda de apoios intensos e contínuos.

Constatou-se na pesquisa que são poucos os trabalhos no Brasil que discutem, especificamente, a questão das Políticas Públicas Educacionais para esses educandos, apesar de estarem respaldados pela Resolução mencionada anteriormente. Esta pesquisa procurou traçar algumas considerações relacionadas à Política Educacional brasileira para esses educandos e a sua conseqüente inserção na Rede Pública de Ensino.

Tratar a temática "Deficiência Mental Severa", quando a legislação específica já não referência, a esses educandos, desse modo, tem por respaldo a discussão iniciada nas conferências de Salamanca (1994), e a conseqüente referência dessa população na legislação nacional em 2001.

Ao elaborar o estado da arte para o desenvolvimento desta pesquisa e na tentativa de encontrar a produção bibliográfica que desse sustentação ao objeto de estudo pesquisado, para nossa surpresa, não se localizou nada específico ao tema proposto; posteriormente, localizou-se alguns trabalhos de pesquisas que tratam da questão deficiência múltipla e de pessoas institucionalizadas. Essas duas discussões aproximam-se do objeto de investigação desta pesquisa, "o educando com deficiência mental severa". Entretanto, quando trata-se especificamente de propostas que envolvem a política educacional brasileira para atendê-los em seu processo educacional, localizou-se apenas ações fragmentadas.

A constatação da ausência de referencial teórico produzido no Brasil, em relação às Políticas Públicas Educacionais e o atendimento educacional para o educando com deficiência mental severa, contribuiu para que se buscasse, com afinco, aprofundar esse conhecimento na forma deste trabalho.

Assim, analisar se o processo de escolarização pública para o educando com deficiência mental severa, vem-se efetivando no município de Campo Grande (MS), com o respaldo da proposta da Educação Inclusiva, não foi uma tarefa rápida e tampouco simples. Primeiro porque os dados quantitativos, relativos ao educando com deficiência mental do Estado e, conseqüentemente, do Município de Campo Grande, nas décadas de oitenta e noventa, são apenas fragmentos da história; segundo porque a legislação estadual, até os

meados década de oitenta, privilegiou o atendimento ao educando que apresentava deficiência mental leve; esse perfil marcou praticamente todos os atendimentos nessa década.

A pesquisa estabeleceu como objetivo geral analisar as possibilidades e os limites das políticas públicas educacionais destinadas ao atendimento educacional público para o educando com deficiência mental severa no Município de Campo Grande (MS).

Pela análise da legislação e pelos dados da pesquisa percebeu-se que as possibilidades de se ampliar à discussão política para atender esses educandos se esbarram nos limites impostos pelo próprio sistema capitalista que respalda o sistema educacional brasileiro, que é, por si só, extremamente excludente.

Conforme discussão elaborada para esta pesquisa, relativa a política nacional, percebeu-se que nos anos de 1980 parece ter havido o início, no Brasil, das reduções nos investimentos em políticas sociais. Desse modo foi possível notar que no sistema capitalista não há como se oferecer respaldo para implementar de forma efetiva a proposta da educação inclusiva, visto que, o Estado brasileiro, praticamente desde a década de oitenta vem se respaldando na proposta neoliberal, que tem como uma de suas principais ênfases, a redução dos investimentos em Políticas sociais.

Assim, contemplar a proposta da educação inclusiva no sistema regular do ensino brasileiro, implica primeiro em readequar todo o sistema, para que se possa viabilizar propostas mais efetivas e que venham contemplar o processo educacional para o educando com deficiência mental severa na rede pública de ensino do País e, mais especificamente no Município de Campo Grande (MS).

A pesquisa buscou, ainda, desvelar quem é a pessoa com deficiência mental severa, nesta sociedade (a capitalista), para tanto, recorreu-se aos conceitos, e esses, no fim do século XX, mostraram a existência de uma maior permissividade para se avaliar a pessoa com deficiência mental na sociedade contemporânea.

Percebeu-se pela análise conceitual, que até 1959 enfatizou-se a pessoa com sua deficiência e o caráter estático e irreversível dela. No fim do século XX, mais precisamente a partir de 1973, essa ênfase foi mudando gradativamente, até que, em 1992, o meio social passa a ser considerado primordial para verificar como as pessoas com deficiência mental respondem as exigências sociais, e a quais potencialidades melhor respondem.

A análise conceitual mostrou que na segunda parte do século XX o sujeito "excepcional" se tornou "deficiente" ou "portador de deficiência". Na penúltima década desse mesmo século esse "sujeito" tornou-se pessoa com necessidade especial e, posteriormente, na última década do século XX considerou-se que eram pessoas com necessidades educativas ou

educacionais especiais. Assim, a pessoa que anteriormente era considerada apenas "deficiente", na maioria das vezes, totalmente negligenciada pela sociedade, torna-se, no momento atual desta mesma sociedade, um cidadão de direitos e que especialmente no caso desta pesquisa, os direitos são os educacionais. Esse cidadão tem assegurado o seu direito de ser escolarizado, juntamente com os seus pares, sem nenhum tipo de discriminação. Notou-se, também, na análise conceitual, que parece existir uma tentativa para igualar as pessoas "deficientes e não-deficientes", nesta sociedade, respaldando-se na perspectiva que, em algum momento, todos somos pessoas com necessidades especiais.

A pesquisa mostrou que, ao longo de mais de três décadas, as discussões relativas aos educandos com deficiência mental severa ficaram enfraquecidas, especialmente em termos de respaldo legal. No Brasil, essa questão foi tratada em 1973, e depois não foi mais abordada pelo Poder Público.

O educando com "desvantagem severa" entrou em pauta de discussão na legislação brasileira com a aprovação da Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB. Deduz-se que o completo silêncio que se seguiu após 1973, não foi porque pesquisas apontaram a possibilidade de aprendizagem para essa população, pois essas, de fato só começaram a aparecer, no Brasil, no fim da década de noventa.

De Carlo (1997 e 2001) e Carvalho (2004) sugerem, por meio de pesquisas, que a categoria severo e/ou grave, quando colocadas diante de uma proposta educacional, especificamente elaborada para eles, o estigma de que são "ineducáveis", deixa de existir. As autoras apontam que essa categoria precisa ser revista, pois, questionam-se até mesmo a sua existência.

A pesquisa revelou que no País existe uma vasta legislação sobre as "pessoas portadora de deficiência", esse é o termo utilizado em grande maioria dos documentos analisados. Porém, especificamente, em relação ao educando com "deficiência mental severa", somente em 2001 é que essa população voltou a ser pauta das discussões nacionais. Quanto à aplicabilidade dessa vasta legislação, entendeu-se que essa ainda caminha lentamente, apesar de as estatísticas nacionais, aparentemente, mostrarem a evolução das matrículas, de tal forma, que apresenta a proposta da educação inclusiva deslanchando na sociedade capitalista.

Ao tratar da população com déficit cognitivo acentuado e que nessa pesquisa denominou-se de educandos com deficiência mental severa, constata-se que os dados da estatística nacional não mostram onde estão matriculados esses educandos, deduz-se que sejam os educandos das classes especiais e das escolas e das instituições especializadas

filantrópicas de caráter privado, que ganharam o *status* de parceira do Governo Federal a partir da Reforma do Aparelho do Estado (1995), sob a denominação de "organizações não-governamentais", ou ainda, do terceiro setor[184].

Os dados da pesquisa mostraram aspectos relevantes que valem a pena ser pontuados, como: a Educação Especial brasileira até a década de setenta foi, predominantemente, oferecida pelas instituições filantrópicas, de caráter privado; no início dos anos de 1980 foi perdendo, gradativamente, essa liderança para conceder o espaço para o sistema educacional público, esse sistema começou a liderar o atendimento nacional em números absolutos nos meados da década de 1980, (*vide* Tabela 8, p.82). Na década de noventa, o sistema educacional público se consolidou efetivamente no atendimento da Educação Especial Brasileira, (*vide* Tabela 10, p. 85). Essa década foi marcada por eventos internacionais dos quais o Brasil foi signatário, e a Educação Especial brasileira ainda se respaldava em legislações que propunham a ênfase na "integração" do educando no sistema de ensino do País.

A que se mencionar, ainda, que foi a partir das conferências realizadas em Salamanca (1994), que no Brasil teve início à ênfase pela proposta da Educação Inclusiva. Observa-se, no entanto, que o documento da Declaração expedido no evento refere-se à "educação e à escola **integradora**[185]**"**, não se sabe ao certo, se essa alteração teve apenas uma ênfase semântica ou se está respaldada por questões ideológicas. A autora desta pesquisa opta pela segunda opção.

O quantitativo nacional aumentou significativamente no fim da década de noventa. Observa-se que, talvez, pelo fato de, no Brasil, a educação tentar integrar os educandos denominados por "excepcionais", desde de 1961, e como o termo "integração" não produziria nenhum impacto de grande repercussão nacional, optou-se por traduzir o termo "integração" para "inclusão educacional, bem como, escolas inclusivas". Aliado-se, ao fato, de que, o novo termo chegou no Brasil carregando uma nova concepção que alteraria substancialmente a tentativa de integrar o educando ao sistema educacional. Nesse novo "paradigma", o sistema educacional é que se readequaria para receber os educandos com "necessidades educativas especiais", que no momento contemporâneo já não tem por finalidade atender apenas as pessoas com deficiências definidas, mas outros grupos são inseridos para ser atendidos pela modalidade da Educação Especial.

---

[184] Sobre essa temática consultar Peroni (2006).

[185] na página 73, nota 101 desta pesquisa apresentou-se a explicação dada pela Seesp sobre a alteração da nomenclatura, de "integração" substituiu-se para "inclusão".

Outro recorte, é que a proposta de educação para "todos" ganhou o respaldo constitucional em 1988, a LDB de 1996 reafirmou essa proposta, e foi referendada, especificamente, ano de 2001, com a aprovação da Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB.

Percebe-se que o Governo brasileiro levou mais de uma década para deliberar efetivamente sobre a Educação Especial de forma particular e específica. Infere-se que essa postergação possa ter uma relação direta com as propostas da política brasileira nos anos de 1990, em que as atenções do Governo brasileiro estiveram voltadas para a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro (1995). E como, a proposta da reforma contribuiria, também, para acrescentar mudanças significativas na atuação do Governo Federal frente à Educação Especial, todos os esforços envidados se voltaram para a aprovação do Plano Diretor.

A partir da aprovação do Plano Diretor, o Governo brasileiro passa a requerer a presença efetiva das organizações não-governamentais como parceiras do Estado, especialmente na atuação e desenvolvimento de propostas voltadas para Educação Especial.

O atendimento educacional, por meio das instituições especializadas filantrópicas, de caráter privado, quase sempre subvencionadas com recursos financeiros do Estado brasileiro, que causava um certo desconforto para o Estado, com a Reforma, o desconforto foi transformado em aliado do Governo, sob a forma de "direitos".

As instituições conquistaram o direito e se tornaram parceiras do Estado, ficando caracterizadas como: "público não-estatal, organizações não-governamentais, ou ainda, o terceiro setor", e na medida em que o Poder Público brasileiro propôs essa mudança de concepção, os recursos financeiros passaram a ser liberados para essas, devidamente respaldado por legislação.

Pesquisa elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (1996) esclarece a questão entre o público e o privado em Educação Especial no Brasil.

> O alto custo e a necessidade de competência técnica especializada têm conduzido a uma divisão de trabalho entre o Poder Público e as ONGs: nos estados de menor desenvolvimento relativo existe uma ampla "tercerização", em que o Poder Público subvenciona as ONGs, e estas buscam outros recursos para a manutenção e desenvolvimento de seus serviços. Já nos Estados de maior desenvolvimento [...], as ONGs são subvencionadas para atenderem aos **portadores de necessidades especiais mais severas**, enquanto a rede escolar pública recebe os demais alunos, [...] (Gomes e Sobrinho, 1996, p. 112, grifo nosso).

Ressalta-se, ainda, que no período de 2000 a 2004 a Educação Especial pública nacional continuou em ascendência sobre a rede privada, (vide Tabela 20, p. 131). Em relação à população de educandos com deficiência mental, o sistema de ensino brasileiro, em nível nacional, no ano de 2004, matriculou cerca de 291.544 educandos. O número parece

significativo, mas, ao ser comparado com a população em idade escolar do País, representa que o sistema de ensino brasileiro matriculou apenas 1,07% dos educandos com deficiência mental em idade escolar.

Já quando se discuti a realidade da Educação Especial do **Município de Campo Grande (MS)**, como modalidade de ensino, nota-se que há uma acentuada diferença em relação à educação nacional, alguns aspectos relevantes podem ser pontuados, como: na década de oitenta a ênfase dos atendimentos, conforme já mencionou-se, foi destinada aos educandos denominados por deficientes mentais educáveis (DME), esses educandos permaneceram hegemonicamente nas classes especiais durante toda essa década, restando para os deficientes mentais com déficit cognitivo acentuado, no caso os **severos**, apenas o atendimento nas oficinas pedagógicas e com um percentual muito pequeno durante toda a década de oitenta, (*vide* Tabela 13, p. 121).

Na década de noventa o Governo Estadual procurou pautar sua estratégia de ação para corrigir os desajustes da década anterior, especialmente em relação à elegibilidade da população de educandos da Educação Especial. No entanto, o grande percentual (77,86%) de atendimentos ficou com a Rede Privada (escola e instituições especializadas filantrópicas). Esse alto percentual serviu para mostrar que não havia consonância entre as proposições da Educação Especial nacional em relação ao efetivamente praticado pela política estadual.

No período de 2000 a 2003, os dados se mantêm constantes no Município de Campo Grande (MS). Em 2004, pela primeira vez na história da Educação Especial do Estado, a Rede Pública prevaleceu em número e percentual de atendimento em relação à Rede Privada, (*vide* Tabela 20, p. 131). Isso pode significar que o sistema de ensino público do Estado vem se dinamizado para atender os educandos com necessidades educativas especiais sob o insigma da proposta da Educação Inclusiva. No entanto, essa prevalência no quantitativo numérico de atendimentos, pouco há que se comemorar, uma vez que a população objeto de estudo desta pesquisa, poucos são os educandos contemplados com o atendimento educacional público, conforme previsto na legislação nacional, artigo 9º e 10 da Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB.

Mais uma vez nota-se a ausência de consonância entre o que é proposto pela legislação nacional e normas internacionais e o que se materializa no Estado. Assim, mediante a análise do respaldo legal, infere-se que apesar de existir prevalência do atendimento na rede pública, em relação ao educando com deficiência mental, no universo de educandos com déficit cognitivo acentuado, ou seja, para aqueles alunos que requeiram atenções

individualizadas e ajuda de apoios intensos e contínuos[186], parece que, esses educandos, em sua maioria, quando conseguem inserir-se no sistema de ensino, ainda é população alvo da rede privada de caráter filantrópico, contrariando o previsto na legislação nacional e internacional sobre o assunto, uma vez que esses educandos deveriam, "todos", ou praticamente "todos", estarem matriculados no sistema público de ensino.

Na análise da legislação e dos dados da pesquisa, constatou-se que houve uma série de implementações na Política Nacional e Estadual visando dar sustentação à proposta da Educação Inclusiva, porém, em relação ao educando com déficit cognitivo acentuado, a Política Nacional prevê essa forma de atendimento, no entanto, na Política Estadual, quando se aprovou a penúltima deliberação do Conselho Estadual, em 1997, essa não tratou especificamente dessa população, apenas deu a entender que propostas isoladas poderiam ser efetivadas para que esses educandos fossem atendidos na Rede Pública mas, ao mesmo tempo a legislação Estadual, assinala também, a existência de possibilidades para que esses atendimentos fossem efetivados pelas instituições especializadas, ou seja, pelas organizações não-governamentais, parceiras do Estado.

Assim, diante das questões que problematizaram essa pesquisa pode se perceber que no atual momento contemporâneo em que o Estado brasileiro vem se respaldando em propostas neoliberais para responder as necessidades de sua população, este insta a participação da sociedade civil, de forma efetiva, para responder as questões relacionadas ao atendimento educacional para uma população específica, quando, em contrapartida essa população não apresenta retornos diretos para sociedade capitalista, resta então afirmar que: os limites para a implementação de Políticas Educacionais que contemple os educandos com deficiência mental severa estão postos nesta sociedade, notadamente, diante dos limites impostos ao próprio sistema educacional.

[186] Nomenclatura utilizada pela AADM (1992 e 2002), adotadas pela legislação brasileira artigo 9º e 10 da Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC – Campinas**, n. 16, p. 33-48, junho 2004.

ALVES, G. L. Quatro teses sobre a produção da escola pública contemporânea. **Revista Intermeio**. Campo Grande, MS: UFMS. v.1, n.2, 1995, p. 17-18.

ANACHE, A. A. **Educação e deficiência**: estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual. Campo Grande, MS: CECITEC/UFMS, 1994, 140 p.

_____. **Diagnóstico ou inquisição? estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola.** Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. 122 f. 1997.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. **In**: KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD (Org.s). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção contemporânea.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

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

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993. 150 p.

_____. **Inclusão Escolar**: uma crítica conceitual e políticas. 2005..... **ver**

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. 1988.

CARDOSO, F. H. Entrevista. **Esquerda 21**. v.1, n. 2, jan/fev. 1996.

CARVALHO, E. N. S. de. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**. Florianópolis,SC. vol. 11, n. 2, out. 2002.

CARVALHO, M. de F. **A relação do sujeito com o conhecimento:** condições e possibilidades no enfrentamento da deficiência mental. Tese (Doutorado) Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 177 f. São Paulo. 2004,

Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (CID-10). 10ª revisão, vol. 1. Ed. USP, 1996.

CORRÊA, N. M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2005.

De Carlo, M. M. P. **Por detrás dos muros de uma instituição asilar – um estudo sobre o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência**. Campinas, SP. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Se essa casa fosse nossa** ...: instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus Editora, 2001. 157 p.

Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A. 1975. 933 p.

ENGELS, F. (1820-1895). **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Trad. Rosa Camargo Artigas; Reginaldo Forti. São Paulo: Global, 1986, 391 p.

FERNANDES, M. D. **Políticas Públicas de Educação**: A gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul. (Coleção Fontes Novas). Campo Grande: UFMS. 2000, 178 p.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. 150 f. Tese (Doutorado em Educação-Filosofia da Educação) Universidade Estadual de Campinas. 1989.

_____; 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.

_____. Políticas Públicas e a Universidade: uma avaliação dos 10 anos da declaração de salamanca. In. Omote, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004, 220 p.

FONSECA, M. de A. T. da. **Versões e inserções: a educação de jovens e adultos com Deficiência Mental**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2003.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993, 235 p.

GALVÃO, I.; LEITE, L. B. **A Educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. 229 p.

GOMES, C. A.; SOBRINHO, J. A. **Educação Especial no Brasil**: perfil do financiamento e das despesas. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP/UNESCO.1996, 160 p.

GUIMARÃES, A. C. **Ações governamentais para a integração da pessoa com deficiência nas escolas da rede pública Estadual no Mato Grosso do Sul.** 53 f. Monografia (Curso *Lato Sensu*) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2001.

_____. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 2005.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985. 123 p.

_____. Oficina abrigada e a integração do Deficiente Mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, nº 1, v.1, 1991.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: **História Social da Infância no Brasil**. Freitas, M. C. de (Org.) 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003, 334 p.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XX. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 242 p. (Coleção Educação Contemporânea).

KASSAR, M. de C. M. **A deficiência mental na voz das professoras**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 1993.

_____. **Modos de participação e constituição dos sujeitos nas práticas sociais. A institucionalização dos sujeitos com deficiência múltipla**. Campinas, SP. 1999. 123 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999. 113 p.

_____. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais no Mato Grosso do Sul. In Senna, Ester (Org). **Política educacional**

de MS na trajetória das políticas sociais – análise e diagnóstico (1980 – 1990). Campo Grande: Editora UFMS, 2000, 306 p.

_____. Educação especial brasileira no contexto da reforma do estado. In: SENNA, E. (Org.). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, 288 p.

_____.Arruda, E. E.; Santos, M. M. P. **Políticas de inclusão**: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: II Seminário de Pesquisa em Educação Especial, 2006, Domingos Martins. Trajetória de Pesquisa. Marília: ABPEE, 2006. V.1. p. 1-13.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 502 p.

LOCKE, J. (1632-1704). **Segundo tratado sobre o governo**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 344 p.

MAZZOTTA, M. **Educação escolar:** comum ou especial? São Paulo: Ed.Pioneira, 1986.124 p.

_____. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 205 p.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 386 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. 1995.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. UNIMEP, 2003.

NERES, Celi Corrêa. **Educação especial do portador de necessidades especiais, para quê? o caso de Campo Grande.** 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 1999.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **A LDB e o contexto nacional**: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996. f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP. 1997.

_____. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: tramitação legislativa e aspectos princiapis. **Revista Nuances**, vol. IV. Set. de 1998.

_____. O Estado brasileiro e o neoliberalismo. In: SENNA, E. (Org.). **Trabalho, educação e política pública.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, 288 p.

Organização Mundial de Saúde (OMS). Disponível no site: <http://gballone.sites.uol.com.br/infantil/dm1b.html>. Acesso em: 18 jul. 2005.

PADIAL, M. S. **Processo de integração do portador de necessidades especiais no ensino regular**. Monografia Curso *Lato Sensu* – Fundamentos em Educação, UFMS, 1996.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Estratégia e estrutura para um novo estado. **Revista de Economia Política**, vol. 17, n. 3(67), 1997

_____. **A reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, SP, n. 45, p. 48-93, 1998.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003, 207 p. ISBN 85 7587 008-4.

_____. (Org. [*et al*]) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição à Ciência. São Paulo: Edusp, 1984. 201 p.

PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: INEP, 1974. 162 p.

PRIETO, R. G. **A Construção de políticas públicas de educação para todos**. Palestra Rede Municipal, São Carlos, SP. 2001.

SAES, D. Uma Interpretação Marxista da evolução do estado no Brasil. In: COSTA, S. (Org.) **Concepções e formação do Estado Brasileiro. São Paulo**. A. Garibaldi, 1999.

SADER, E.; GENTILLI, P. (Org.s). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SENNA, E. (org). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003, 288 p.

SOUZA, A. A. A. e ARRUDA, E. E. (Coord.). Sobre (o) viver da criança e do adolescente em Campo Grande, MS. UFMS. **Revista Intermeio** n. 18, v. 9, p. 104-117, 2003.

SPROVIERI, M. H. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 1991. 204 p.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O Indivíduo excepcional.** 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed.1984. 658 p.

THAME, R. H. E. **As oficinas pedagógicas para deficientes mentais no ensino regular do estado de Mato Grosso do Sul**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1989.

Documentos Oficiais Consultados:

BRASIL. **Constituição Brasileira**. Homologada em 5 de Out. de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

_____. **Decreto nº 48.961/60, de 22 de set. 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Diário Oficial da União de 23 de set. de 1960.

_____. **Decreto nº 72.425/73, de 3 de jul.1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Diário Oficial da União de 4 de jul. de 1973.

_____. **Decreto nº 93.613, de 21 de nov. de 1986**. Extingue Órgãos do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília,DF. 1996.

_____. **Decreto nº 99.678, de 1990**. Extingue a Sespe e dá outras providências. Brasília,DF, 1990.

_____. **Decreto nº 3.298, de 24 de dez. de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília,DF. 1999.

_____. **Lei nº 4.024, de 21 de dez. 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de ago. 1971**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília,DF. 1971.

_____. **Lei complementar nº 31/77, de 11 de out. 1977.** Dispõe sobre a criação do Estado de Mato Grosso do Sul. Brasília,DF. 1977.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de out. 1989**. Dispõe sobre o Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência e sua efetiva Integração Social e dá outras providências. Brasília,DF. 1989.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de jul. 1990**. Aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. IBGE, **Censo Demográfico**. Dados do Analfabetismo, 1900 a 1960.

_____. MEC. 1975. **Educação Especial:** Dados Estatísticos **– 1974**. Brasília: MEC/CENESP. 1974.

_____. MEC/CENESP. **I Plano Nacional de Educação Especial (1977 – 1979)**. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, DF. 1977.

_____.MEC/CENESP. **Educação Especial no Brasil**: Síntese estatística 1981.

_____. MEC. **Portaria nº 69, de 28 ago. de 1986** – MEC/CENESP, 1986.

_____. MEC/SEPLAN/SEEC. **Sinopse estatística da Educação Especial** – 1987.

_____. MEC. **Plano Decenal de Educação Para Todos - (1993 – 2003).** Brasília, DF. 1993.

_____.MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. MEC/INEP/SEEC. **Evolução da Matricula de alunos com necessidades especiais**, 1996 - 1999. <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>. Acesso em 29 mar. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 2/2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília,DF: MEC-SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CEB/CNE nº 17/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília,DF: MEC-SEESP, 2001.

_____. ME/INEP/SEEC. Censo Escolar (2004). **Evolução da matrícula de alunos com necessidades especiais por natureza de deficiência**. 2000 a 2004. <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>. Acesso em 29 mar. 2005.

_____. **Declaração de Direitos da Pessoa com Deficiência Mental**. Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU). 20 de dez. de 1971.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem – (Joimtien – Tailândia – 1990). Nova York. UNICEF, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília,DF: CORDE, 1994.

_____. SP. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 73/1978**. D.O.U de 23 de jun. de 1978.

Mato Grosso do Sul. Decreto nº 1.231, de 23 de set. de 1981. Aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação Especial, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 915, de 24 de fev. de 1981.** Institui Grupo de Trabalho para estruturar sistema de educação especial no âmbito da Secretaria Estadual de Educação.

_____. **Decreto nº 5.192, de 4 de jun. de 1985.** Aprova o regime da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Decreto nº 5.078, de 15 de abril de 1989**. Dispõe sobre a criação do Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP).

_____. **Decreto nº 6.064, de 19 de ago. de 1991**. Dispõe sobre a criação das Unidades Interdisciplinares de Apoio Psico-pedagógico.

_____.**Decreto nº 7.829, de 16 de jun. de 1994**. Dispõe sobre reestrutura nas Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico, e dá outras providências.

_____.**Decreto nº 8.782, de 12 de mar. de 1997**. Campo Grande,MS: SED/MS. Dispõe sobre a criação do Centro Integrado de Educação Especial, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 9.404, de 11 de mar. de 1999**. Dispõe sobre a criação da Unidade de Apoio a Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 10.015, de 3 de ago. de 2000.** Dispõe sobre a Política Estadual para a Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 10.523, de 24 de out. de 2001**. Aprova alteração na estrutura da Gestão da Educação Especial de M.S, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 2.791, de 30 de dez. de 2003**. **Aprova o Plano Estadual de Educação** de Mato Grosso do Sul (2004/2010), e dá outras providências.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 261, de 26 de mar. de 1982**.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Parecer 54/1982.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Diretoria de Educação Especial. **Instrução nº 1, de 18 de ago. de 1982**.

_____. Secretaria de Educação Especial. Coordenadoria Geral de Vida Escolar e Rede Física. Coordenadoria Geral de Educação. CEE. Programa do Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial (Cedespe), 1989.

_____. Secretaria de Estado de Educação. CAEPNE. **Políticas Educacionais – Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul** – Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais. v.4, Campo Grande- MS, 1992.

_____. Secretaria de Estado de Educação. CEE. **Deliberação nº 4.827, de 2 de out. de 1997**.

_____. IBGE. **Unidade do Estado de Mato Grosso do Sul**. Censo Demográfico (2000).

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Constituinte Escolar**. Construindo uma Escola Cidadã. Caderno Temático n. 3, Portadores de Necessidades Especiais, 2000.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar** de Mato Grosso do Sul (2000).

_____. **Campo Grande**. Secretaria de Educação do Município. **Decreto nº 5.192, de 4 de jun. de 1985**. Aprova estrutura da Secretaria de Educação do Município de Campo Grande/MS.

_____. Campo Grande. Secretaria de Educação do Município. **Decreto nº 4.067, de 15 de ago. de 2003.** Cria o Centro Municipal Amilton Garai da Silva.

_____. Campo Grande. Secretaria de Educação do Município**. Resolução nº 31, de 3 de maio de 2000**. Dispõe sobre as normas e funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.

_____. Campo Grande. Secretaria de Educação do Município.**Decreto nº 8.510, de 9 de ago. de 2002**. Dispõe sobre a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação.

_____. Campo Grande. Secretaria de Educação do Município. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº 77, de 5 de dez. de 2002**. Dispõe sobre a educação de alunos que apresentem

necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades do sistema municipal de ensino.

_____. Campo Grande. Secretaria de Educação do Município**. Resolução nº 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. 2003.