

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

JANAINA DE JESUS FERNANDES BELATO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: CONSTITUIÇÃO,
PERSONAGENS E INSTITUIÇÕES (1980-1983)**

Campo Grande/MS
2021

JANAINA DE JESUS FERNANDES BELATO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: CONSTITUIÇÃO,
PERSONAGENS E INSTITUIÇÕES (1980-1983)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres

Campo Grande/MS
2021

B371e Belato, Janaina de Jesus Fernandes

Educação especial em Mato Grosso do Sul : constituição, personagens e instituições (1980-1983) / Janaina de Jesus Fernandes Belato. – Campo Grande, MS: UEMS, 2021. 235 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021. Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres.

1. História 2. Educação especial 3. Mato Grosso do Sul I. Neres, Celi Corrêa II. Título

CDD 23. ed. - 371.9

JANAINA DE JESUS FERNANDES BELATO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: CONSTITUIÇÃO,
PERSONAGENS E INSTITUIÇÕES (1980-1983)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (Orientadora)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Nedina Roseli Martins Stein

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Adriana Araújo Pereira Borges

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Nesdete Mesquita Corrêa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Campo Grande/MS

2021

A Deus, pelo dom da vida e entendimento.

A Nossa Senhora Aparecida, pela proteção e amparo.

A minha mãe (in memoriam), pela premissa de que “podem te tirar tudo, menos o conhecimento”.

Ao meu pai, que sempre foi apoiador de todas as minhas ambições.

A minha família, pela paciência acerca das minhas horas dedicadas aos estudos e longe deles.

As minhas filhas (Isabela e Maria Carolina), que são a luz e a razão da minha vida.

Ao meu marido, pelo companheirismo e cuidado com as meninas enquanto não posso.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos, pela paciência e apoio nesta jornada.

Às minhas filhas, pelas horas em que não pude estar com elas e pelo carinho das mesmas em deixar a mamãe estudar.

Ao meu marido, pelo companheirismo e cuidado com as meninas enquanto eu não podia, as horas de colo e ajeito no travesseiro devido as enxaquecas intermináveis.

À professora Adriana Buytendorp, por me incentivar e estimular na continuidade de meus estudos.

À professora Celi Corrêa Neres, pela confiança do convite e paciência no caminhar do projeto.

À professora Eliza Cesco, pela presteza e delicadeza no atendimento ao convite e participação do projeto.

À revisora preferida Mariana Santos, pelo cuidado com este trabalho como quem cuida do filho de outra.

RESUMO

Esta dissertação com o título “Educação Especial em Mato Grosso do Sul: constituição, personagens e instituições (1980-1983)” foi produzida como desdobramento de dois projetos em rede (nacional e regional) que articulam entre si o objetivo de mapear pessoas, iniciativas, instituições e práticas da educação especial estabelecidas em diferentes regiões do Brasil. O problema centrou-se na ausência do registro das fontes, especialmente produzidas por meio de relato oral, sobre a educação especial no estado de Mato Grosso do Sul no período de 1980 a 1983, época da divisão do estado de Mato Grosso e constituição do estado de Mato Grosso do Sul. O objetivo geral deste trabalho foi registrar a história e memória da trajetória da educação especial na Secretaria de Estado de Educação – SED, na primeira gestão governamental de Pedro Pedrossian, na “voz” da gestora, à época. Para tanto, utilizou-se de análise documental, revisão de literatura, entrevista com roteiro semiestruturado, tratamento e análise de dados, bem como sistematização de resultados, tendo como aporte teórico, o Materialismo Histórico-Dialético. Os principais achados deste trabalho são as ações pensadas e implantadas, na década de 1980 a 1983, sobre o atendimento aos alunos e pessoas com deficiência, pesquisa e norma, formação e profissionalização, definição de público, elegibilidade de espaços e serviços conforme cada especificidade de deficiência, potencialidade de aprendizagem e atuação, assessoramento pedagógico às escolas, interlocução com as famílias, articulação com outras áreas com as quais a educação faz interface, e atuação pioneira da gestora, que rompeu barreiras atitudinais e extrapolou as condições financeiras da época. Mesmo que os condicionantes sociais e políticos da década de 1980 remetem para um viés médico-psicopedagógico com atuação das instituições especializadas, percebe-se um primeiro empenho na reorganização e redirecionamento dos serviços educacionais para os alunos com deficiência, a fim de serem inseridos na escola comum ou que as instituições realmente assumissem o objetivo educacional. Conclui-se o trabalho percebendo a relevância do registro das fontes e da história da educação especial dentro de uma abordagem empírica dos fatos, que traz muita clareza sobre as políticas públicas implantadas em cada momento histórico percorrido.

Palavras-chave: História. Educação Especial. Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

This dissertation entitled “Special Education in Mato Grosso do Sul: constitution, characters and institutions (1980-1983)” was produced as an unfolding of two network projects (national and regional) that articulate among themselves the objective of mapping people, initiatives, institutions and practices of special education established in different regions of Brazil. The problem was centered on the absence of records of sources, especially produced through oral reports, on special education in the state of Mato Grosso do Sul from 1980 to 1983, when the state of Mato Grosso was divided and the state was constituted from Mato Grosso do Sul. The general objective of this work was to record the history and memory of the trajectory of special education in the State Department of Education – SED, in the first government administration of Pedro Pedrossian, in the “voice” of the manager at the time. For that, we used document analysis, literature review, interviews with semi-structured script, data treatment and analysis, as well as systematization of results, having as theoretical support, the Historical-Dialectical Materialism. The main findings of this work are the actions designed and implemented, in the 1980s to 1983, regarding the assistance to students and people with disabilities, research and standards, training and professionalization, definition of public, eligibility of spaces and services according to each specificity of disability, learning and acting potential, pedagogical advice to schools, dialogue with families, articulation with other areas with which education interfaces, and pioneering work by the manager, who broke attitudinal barriers and went beyond the financial conditions of the time. Even though the social and political conditions of the 1980 refer to a medical-psycho-pedagogical bias with the performance of specialized institutions, there is a first effort to reorganize and redirect educational services for students with disabilities, in order to be included in the school that the institutions actually took on the educational objective. The work concludes by realizing the relevance of recording the sources and history of special education within an empirical approach to the facts, which brings a lot of clarity about the public policies implemented in each historical moment covered.

Keywords: History. Special education. Mato Grosso do Sul.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED	33
Quadro 2 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Biblioteca Eletrônica Científica Online/Scientific Electronic Library Online - SciELO	34
Quadro 3 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES	35
Quadro 4 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - na região Norte.....	36
Quadro 5 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - na região Nordeste	38
Quadro 6 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - na região Centro-Oeste.....	43
Quadro 7 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES na região Sudeste.....	52
Quadro 8 - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES na região Sul.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPE/EPAA - Arquivos Analíticos de Políticas Educativas - *Education Policy Analysis Archives*

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira

BM - Banco Mundial

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAME/TEA - Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista

CEED - Conselho Estadual de Educação

CEE/MS - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CEV - Centro Esportivo Cultural

C.E.S.B. - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CEPEX - Centro de Estudos e Pesquisa do Excepcional

CFOR - Coordenadoria de Formação

CNEC - Campanha Nacional de Educação de Cegos

CODI - Centro de Operações de Defesa Interna

COPESP - Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

COVID-19 - Coronavírus

DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público

DEAP - Departamento de Arquivo Público

DEE - Divisão de Educação Especial

DEEIN - Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

DEMEC - Delegacia do Ministério da Educação

DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial

DOI - Destacamento de Operações de Informação

EUA - Estados Unidos da América

FADERS - Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul

FASUL - Fundo de Assistência Social Sul-Mato-Grossense

FENASP - Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi

GAB - Gabinete

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INPS - Instituto Nacional de Previdência Social

LaPPEEI - Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão

LA - Laboratório de Aprendizagem
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MAPS - Ministério de Previdência e Assistência Social
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEC - Ministério de Educação e Cultura
MS - Mato Grosso do Sul
MT - Mato Grosso
NARC/EUA - National Association for Retard Children dos Estados Unidos da América
NUTESSES - Núcleo Brasileiro de Dissertação de Teses em Educação Física, Esportes e Educação Especial
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PDS - Partido Democrático Social
P.D.A. - Portador de Deficiência Auditiva
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Escolar Inclusiva
P.N.E. - Portador de Necessidade Especial
PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria de Ensino
PROMOSSUL - Fundação de Promoção Social de Mato Grosso do Sul
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REM - Rede Municipal de Ensino
REME - Rede Municipal de Ensino
RME - Rede Municipal de Ensino
RS - Rio Grande do Sul
SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online/Scientific Electronic Library Online
SE - Secretaria Estadual de Educação
SE-MS - Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul
SED - Secretaria de Estado de Educação
SEDUC/MT - Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso
SME - Secretaria Municipal de Educação
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENEB - Secretaria Nacional de Ensino Básico
SESPE - Secretaria de Educação Especial
SINE - Sistema Nacional de Emprego
SP - São Paulo
SUDECO - Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS/CPAN - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus Pantanal
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS - Universidade Federal do Sergipe
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID - United States Agency for International Development
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: MAPEAMENTO DE PESQUISAS.....	32
1.1 Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.....	32
1.2 Portal da Biblioteca Eletrônica Científica Online – SciELO.....	33
1.3 Portal do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.....	34
1.4 Região Norte.....	36
1.5 Região Nordeste.....	38
1.6 Região Centro-Oeste.....	41
1.7 Região Sudeste.....	51
1.8 Região Sul.....	53
1.9 Impressões sobre o levantamento bibliográfico.....	62
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NOS ANOS DE 1980: FONTES E TRILHAS HISTÓRICAS.....	64
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL (1980-1983).....	97
3.1 Contexto histórico do movimento político e divisionista de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.....	99
3.2 Contexto educacional nacional e seus reflexos na educação de MT/MS.....	119
3.3 História da organização da educação especial na Rede Estadual de Ensino, na gestão de Pedro Pedrossian (1980 a 1983).....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICE A - Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética.....	190
APÊNDICE B - Ofício da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul solicitando autorização da Secretaria de Estado de Educação para realização da pesquisa.....	191
APÊNDICE C - Ofício da Secretaria de Estado de Educação autorizando a pesquisa.....	193
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	194
APÊNDICE E - Carta de solicitação de anuência e permissão de uso de nome e imagem para produção de verbete.....	197

APÊNDICE F - Autorização para identificação para fins de publicação referente às atividades no campo da educação especial.....	198
APÊNDICE G - Roteiro semiestruturado para entrevista.....	199
APÊNDICE H - Projeto de Intervenção.....	200
APÊNDICE I - Verbete da professora Eliza Emília Cesco para composição do Dicionário Biográfico da Educação Especial no Brasil.....	202
ANEXO A - Capa do Diário Oficial nº 678 de 24 de setembro de 1981.....	206
ANEXO B - Decreto nº 1.231 de 23 de setembro de 1981, publicado no Diário Oficial nº 678 de 24 de setembro de 1981, páginas 25, 26 e 27 - criação da Diretoria de Educação Especial, artigo 4º.....	207
ANEXO C - Parecer nº 054/82 - Relatório do Anteprojeto da Deliberação 261/1982 - disponibilizado pela entrevistada (acervo pessoal).....	210
ANEXO D - Capa do Diário Oficial nº 8080 de 12 de abril de 1982 que publica a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de MS nº 261/1982.....	224
ANEXO E - Deliberação do Conselho Estadual de Educação de MS nº 261/1982, Diário Oficial nº 808, páginas 6 a 9.....	225
ANEXO F - Portaria Interministerial nº 477 de 11 de agosto de 1977 - Coordenadoria de Comunicação Social do Ministério de Previdência e Assistência Social - disponibilizado pela entrevistada (acervo pessoal).....	229
ANEXO G - Final da Portaria Interministerial nº 477/1977. Excertos da Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978 - Coordenadoria de Comunicação Social do Ministério de Previdência e Assistência Social - disponibilizado pela entrevistada (acervo pessoal).....	230

INTRODUÇÃO

Esta é uma dissertação produzida como desdobramento de dois projetos que articulam entre si o objetivo de mapear pessoas, iniciativas, instituições, práticas da educação especial, estabelecidas em diferentes regiões do Brasil.

A pesquisa intitulada “Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil - Instituições, personagens e práticas”, está sob a coordenação geral/nacional da Professora Doutora Adriana Araújo Pereira Borges, da Universidade Federal de Minas Gerais e a pesquisa “História e Memória da Educação Especial em Mato Grosso do Sul: as “vozes” dos gestores (1981-2018) no estado de Mato Grosso do Sul,” está sob a coordenação regional da Professora Doutora Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini¹, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o título Educação Especial em Mato Grosso do Sul: constituição, personagens e instituições (1980-1983). A pesquisa nacional articula-se à pesquisa regional, tanto nos objetivos quanto no produto final, que é a criação do Portal Pioneiros em Educação Especial e a constituição do seu acervo.

A pesquisa em rede “Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil - Instituições, personagens e práticas” apresenta a trajetória da educação especial no Brasil. Porém, outros personagens permanecem desconhecidos dos pesquisadores do campo, muitas iniciativas ainda se escondem em diversos estados da federação. (PROJETO DE PESQUISA PORTAL PIONEIROS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL - INSTITUIÇÕES, PERSONAGENS E PRÁTICAS, 2019). Embora seja mais óbvio considerar que o desenvolvimento da ciência no Brasil emana de regiões econômicas mais avançadas, faz-se necessário retomar as experiências locais, suas singularidades e suas inovações.

Recentemente os brasileiros perderam um patrimônio mundial. Em cinzas, o Museu Nacional pereceu. As gerações vindouras perderam a oportunidade de visitar o passado e aprender com ele. A proposta do presente projeto pretende organizar e digitalizar material sobre a educação especial, instituições, personagens e práticas, contribuindo para que a riqueza destes acervos espalhados no Brasil não tenha o mesmo destino do Museu Nacional. Do ponto de vista técnico-científico, a preservação de material tão relevante é necessária e urgente. O Brasil não pode correr o risco de perder a história da educação especial. Ainda em termos técnico-científicos, mas também nos aspectos de inovação, difusão e socioeconômicos e ambientais, a

¹ A coordenação inicial do Projeto “História e Memória da Educação Especial em Mato Grosso do Sul: as “vozes” dos gestores (1981-2018)” esteve sob a responsabilidade da Profª. Nesdete Mesquita Corrêa, da Faculdade de Educação/Faed/UFMS.

construção de um portal que reúna material tão relevante, vai permitir que pesquisadores do mundo todo possam acessar a história da educação no Brasil, contribuindo com inúmeras pesquisas que já estão ocorrendo e evitando deslocamentos dos pesquisadores para os locais onde estão os acervos físicos, diminuindo custos e contribuindo para que cópias em papel sejam diminuídas, priorizando as consultas on-line aos acervos.

O projeto em rede é executado em parceria com grupos de pesquisa já estabelecidos em diferentes localidades e outros que ainda, porventura, possam se juntar. A princípio, a pesquisa teve a participação de representantes da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal do Maranhão. Todos os grupos envolvidos já desenvolvem pesquisas no campo da história da educação especial e a ideia é reunir as pesquisas e trabalhar coletivamente para a preservação da memória da educação especial no Brasil.

Hoje, já fazem parte da pesquisa em rede, as instituições de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

O projeto já firmou colaborações interinstitucionais, como afirmado anteriormente. No entanto, permanece aberto para que outras instituições se envolvam na parceria e contribuam com material sobre as instituições, personagens e práticas de seus respectivos estados.

No Mato Grosso do Sul, esse projeto pretendeu articular algumas pesquisas em andamento que têm objetos semelhantes e contribuir para o fortalecimento do campo da história da educação e história da educação especial brasileira, sob a coordenação da Professora Doutora Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini. A pesquisa regional está denominada História e “Memória” da Educação Especial em Mato Grosso do Sul: as “vozes” dos gestores (1981-2018), e aponta que há alguns anos um grupo de pesquisadoras vêm se dedicando ao estudo da educação especial no Mato Grosso do Sul (MS), com discussão de diferentes temas nesse campo. No escopo desses estudos, a história da educação especial no MS, tem se constituído como parte integrante dessas investigações (NERES, 1999; KASSAR, 2000; CORRÊA; KASSAR, 2004; CORRÊA, 2000, 2005, 2012; OLIVEIRA; CORRÊA; KASSAR, 2004; OLIVEIRA, 2004; BUENO; KASSAR, 2005; ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006; KASSAR; CORRÊA, 2010; REBELO, 2012, 2016, entre outros) até a efetivação das práticas vividas dentro dos estabelecimentos educacionais (KASSAR, 1995; MAGALHÃES, et al, 2006; NERES, 2010, entre outros) (PROJETO DE PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MATO GROSSO DO SUL: AS VOZES DOS GESTORES (1981-2018), 2018).

O objeto da pesquisa regional partiu da hipótese de que os estudos disponibilizados sobre a educação especial são originados, em sua maioria, de fontes documentais e que não há até o momento, registro de publicações que retratam a “memória” da trajetória das políticas de educação especial nas “vozes” dos gestores públicos desse campo, isto é, a partir de suas experiências como gestores (PROJETO DE PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MATO GROSSO DO SUL: AS VOZES DOS GESTORES (1981-2018), 2018). Parte-se do pressuposto de que tal proposta de investigação possibilita apreender de forma mais ampla a dinâmica dos atendimentos oferecidos em cada época, à população definida para atendimento da educação especial na rede estadual de educação nesse estado. Ainda, tal intento visa contribuir para o registro da pesquisa/constituição de fontes e para a difusão do conhecimento sobre a política estadual de educação especial, em diferentes momentos nas últimas quatro décadas, abrangendo a atuação dos seus gestores no período de 1981 a 2018 (PROJETO DE PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MATO GROSSO DO SUL: AS VOZES DOS GESTORES (1981-2018), 2018).

Com isso, o objetivo geral da pesquisa regional é o de realizar o registro de fontes orais da história e a “memória” da trajetória da educação especial na Secretaria de Estado de Educação – SED, no período de 1981 a 2018, nas “vozes” dos gestores (PROJETO DE PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MATO GROSSO DO SUL: AS VOZES DOS GESTORES (1981-2018), 2018).

Apesar do recorte temporal da pesquisa regional, traçado de 1981 até 2018, esta dissertação apresenta a educação especial no âmbito da política educacional em Mato Grosso do Sul, e investigou como essa se constituiu, na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - SED, a partir de 1980. Justifica-se o registro 1980 pois, o primeiro período de mandato governamental no recém-criado estado de Mato Grosso do Sul foi de Pedro Pedrossian de 1980 até 1983.

Para melhor compreensão da trajetória da pesquisa desenvolvida a partir do recorte apresentado, vale dedicar um espaço para apresentar o lugar em que se coloca a pesquisadora e seu pertencimento neste fluxo de trabalho e estudo e, em momento oportuno, também será descrita a personagem/gestora que esteve à frente da educação especial no período mencionado.

Nascida em 1979, a pesquisadora passou sua infância em um município do interior do estado de Mato Grosso do Sul chamado Anaurilândia, cidade pequena de pouco mais de 8.000

(oito mil) habitantes contando a zona rural. Para acesso a esse município existiam três opções de estrada: 75 km (setenta e cinco) quilômetros de estrada de terra/cascalhada para dois sentidos opostos - Nova Andradina e Bataguassu, também havia 55 km (cinquenta e cinco) quilômetros de estrada de terra/areia (estrada entre fazendas) com sentido para Bataguassu. Na cidade só tinha uma escola estadual, na qual sua mãe era professora de alfabetização e supervisora escolar. Na escola, ela tinha aulas de ensino religioso, educação moral e cívica, cantava o hino nacional e seus irmãos participavam de jogos interclasses e interescolares. Ela nunca gostou de educação física.

Como bem registra Traspadini (2019, p. 2):

No caminhar da década de 1980, as ruas ainda eram o palco do verbo conviver, transitar, dialogar. A velocidade era menor se comparada à atual. Havia tempo. Ir de bicicleta, com calma, ou andando rapidamente, demandavam outras preocupações, diferentes medos. Mas existia também a presença real de nomináveis fantasmas que reiteravam suas presenças para nos tirar das ruas. Como se em cada esquina dos bairros operários ou “periféricos” morasse o perigo. No silêncio, entre o cair da noite e o despertar da manhã, ainda era possível ouvir diversos sons naturais. E a depender do lugar, também era possível enxergar no escuro, à espera dos brilhosos vagalumes, dado que a luminosidade moderna não chegava de forma tão incisiva. Havia tempo para mastigar, tempo para cozinhar, tempo para socializar inclusive o silêncio. As casas não eram sinônimo de tecnologias e sim de técnicas milenares de convívio e fazer coletivo, mesmo quando marcado por tarefas domésticas delimitadas para o sexo feminino.

A pesquisadora tomava banho de rio, banho de chuva, comia fruta no pé, fazia peças de teatro com os colegas (usando as roupas e acessórios da sua mãe e o que podia encontrar) e sem protocolo nenhum pedia para apresentar nas salas de aula, assim, do nada, e a orientadora educacional deixava (até porque, ela era sua tia). Tinha os desfiles cívicos em 07 de setembro, as produções de tapetes e procissão no *Corpus Christi*, a missa dos cavaleiros no dia de São João Batista, os bailinhos nas casas (com o olhar atento dos pais).

O telefone foi comprado e instalado na casa quando já era grandinha, tinha televisão e sua mãe - sempre preocupada com informação e conhecimento - comprava livros dos vendedores de enciclopédia, também assinava a revista VEJA e dividia as despesas da assinatura com o avô; a pesquisadora não tinha assinatura da revista CAPRICHÔ, o dinheiro não dava para tais caprichos. Então, além das leituras de enciclopédias e livros de histórias bíblicas, ela esperava ansiosa pela chegada da revista, assim, lia primeiro a coluna social, depois, com o tempo passou para a programação cultural (não se sabe o porquê, já que jamais veria aqueles filmes, livros ou iria aqueles teatros, cinemas e musicais) e com o tempo foi para as entrevistas das páginas amarelas, quando se deu conta, já lia a revista toda e pulava a parte cultural.

Foi sem dúvida uma das melhores fases da vida da pesquisadora/autora. Ser criança é bom, ser criança numa cidade pequena, ilhada, numa bolha é melhor ainda. Mas a dificuldade financeira era a parte ruim. Seu pai foi servidor municipal e a mãe era professora, naquela época não se falava em Lei de Responsabilidade Fiscal, havia atraso nos salários, tanto do município quanto do estado. Sobre isso, Traspadini (2019, p. 5) traz que:

Entre os diversos ensinamentos da década de 1980 esteve presente o tema do endividamento familiar. Os salários eram corroídos pela inflação e pelos respectivos planos econômicos que, para conter os danos, eram severos com os trabalhadores. A dívida aparecia como presença cotidiana em plena em que o cartão de crédito era objeto de luxo da elite brasileira.

Nas aulas de geografia e história, a pesquisadora ouvia os comentários das professoras sobre as transformações políticas que o Brasil e o mundo viviam, seus pais também discutiam continuamente tais questões em casa. Ela lembra de ver pela televisão e pela revista a história da queda do muro de Berlim, as Diretas Já², o Ulisses Guimarães fazendo o juramento, o RPM³ no Globo de Ouro⁴, enfim.

A década de 1980 foi palco de complexos acontecimentos tão acelerados em seus movimentos contínuos de violências, esvaziamentos, sentidos desconhecidos, que se for contada com rigor apresentará expressões velozes de um século em dez anos. De seu começo, com uma tremenda crise mundial, chamada pelos economistas de década perdida, até o seu fim, 1989 – com destaque para o anúncio midiático do “fim do socialismo real” com a destruição do muro de Berlim –, tudo mudaria drasticamente no que as novas gerações entenderão por “democracia”, liberdade, comunicação e expressão. [...] Foi a década do movimento pelas Diretas Já! Pela primeira vez em muito tempo se via na TV e se ouvia com maior intensidade nas rádios, as greves do ABC paulista, a prisão dos líderes sindicais, a convulsão que vinha do centro financeiro e político do país – São Paulo –, o movimento de mulheres reivindicando o direito à cidadania e à participação. Década de efervescência social. (TRASPADINI, 2019, p. 2)

Nos livros de geografia estavam registradas as características da população brasileira das mais diversas regiões e o nível de analfabetismo do Brasil e isso a assustava. Em sua escola

² Movimento político suprapartidário em defesa do retorno de eleições diretas para a presidência da República. Tendo se iniciado em maio de 1983, o movimento ganhou dimensões políticas e sociais mais amplas, culminando numa série de comícios, nos primeiros meses de 1984, que mobilizaram milhões de brasileiros quando da campanha para a sucessão do governo federal. (MOREIRA, s/d)

³ RPM (sigla de Revoluções por Minuto) é uma banda de rock brasileira, formada em 1983, tendo sido uma das mais populares do país nos anos de 1984 a 1987. Foi uma das bandas mais bem sucedidas da história da música brasileira. Na segunda metade dos anos 80, conseguiram bater todos os recordes de vendas da indústria fonográfica brasileira. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/RPM_\(banda\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/RPM_(banda))

⁴ O programa estreou em janeiro de 1973 com o nome Globo de Ouro – A Super Parada Mensal. A primeira direção foi de Arnaldo Artilheiro e Mário Lúcio Vaz. A proposta era levar ao telespectador os maiores sucessos musicais do momento. A “parada” era um ranking das dez músicas mais tocadas nas estações de rádio naquele mês, o programa foi produzido e apresentado pela Rede Globo até dezembro de 1990. Fonte: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/musicais-e-shows/globo-de-ouro/evolucao/>

não se recebiam kits escolares, os livros eram usados (surrados) e encapados com papel de pão (sua mãe tinha letra bonita, então o livro ficava com a capa bonita), a escola fazia promoções, festas e arrecadação de alimentos para a merenda escolar, porque o prefeito pegava a verba e fazia sacolões para manter o curral eleitoral, e percebia-se que essa realidade não era só deste longínquo lugar. Sobre o contexto populacional brasileiro, Traspadini (2019, p. 3) afirma que:

A população brasileira, se comparada à década de 1960, praticamente dobrou. Passou de cerca de 70 milhões para quase 120 milhões. Das 120 milhões de pessoas, 66,7% eram consideradas como residentes em áreas urbano-industriais. Tema esse bem controverso, dado o que se entende por urbano e rural no Brasil, e os limites fronteiriços estabelecidos entre viver em um perímetro, vivenciar outros, dentro de um mesmo âmbito municipal. A concepção de território, identidade e pertencimento são fundamentais para a compreensão do quanto o rural é urbano e, não menos importante, do quanto o urbano, no caso brasileiro, jamais deixou de ser rural. [...] 38,2% da população eram constituídos por crianças e adolescentes, de 0-14 anos de idade; 57% por pessoas entre 15-65 anos e somente 4% possuíam mais de 65 anos. Na década de 1980, éramos tão jovens.

Realmente a autora era muito jovem, tão jovem que nessa época não havia crianças “diferentes ou excepcionais”, quando muito, um primo que “puxava de uma perna”, alguns colegas negros ou filhos de peões de fazenda que simplesmente sumiam da escola e não se sabia o porquê. Quando perguntava, respondiam que eles não gostavam de estudar, não nasceram para isso ou foram trabalhar com os pais nas fazendas. Essa é uma situação que expunha e expõe a realidade brasileira até hoje.

A disparidade de renda expunha, nas veias abertas, a desigualdade regional do Brasil, espelho para as demais desigualdades nos estados e municípios. Das crianças de 5-6 anos que frequentavam a pré-escola, 87% eram oriundas de famílias com mais de 2 salários mínimos, enquanto somente 37% das crianças oriundas de famílias com menos renda frequentavam; quanto maior a idade, maior também a diferença na frequência escolar. Enquanto 80% dos jovens de 15-17 anos de famílias que recebiam acima de 2 salários mínimos frequentavam a escola, somente 40% dos jovens das famílias com menos renda assistiam. Nesse grupo, outros 40% dos jovens de 15-17 anos trabalhavam, mas não estudavam. [...] A disparidade do caráter contínuo de anos de estudos entre as décadas de 1960-1980 ainda era gritante: subiu de 2,4 para 3,9 anos para os homens e 1,9 para 3,5 anos para as mulheres. O aumento de anos estudados para a população branca foi de 2,7 para 4,5 anos de estudos, enquanto a majoritária população parda e negra do país chegava somente a 2,4 anos de estudo. (TRASPADINI, 2019, p. 4).

Nesse cenário regional, cultural e escolar a autora cresceu. Sempre numa inquietação, se considerava uma estranha no ninho, porque sua cabeça sempre estava cheia de perguntas e as respostas não chegavam. Por exemplo: por que o filho da comadre não ia para a escola e ficava em casa fazendo somente exercícios respiratórios e físicos, mesmo tendo autonomia para andar, falar e brincar? Por que o filho do diretor da escola não ia para a escola? Ele também

andava, falava, brincava e até corria atrás da molecada. Por que a filha do orientador educacional não ia para escola? Ela tinha mais dificuldades motoras e de fala, mas ela podia ir. Por que o filho do leiteiro da rua não ia? Por que o “mudinho⁵” não ia? Até que um dia, por articulação e força da comadre professora, do orientador educacional e do diretor da escola estadual, surgiu uma escola especial, em tese, para aquelas pessoas.

E o tempo foi passando.

[...] Pular elástico, brincar de barbante com os dedos, andar de carrinho de rolimã, trocar figurinhas e arquitetar trapaças nos “bafos”, brincar de fofotes, de jogo das cinco Marias, além da mais importante de todas as brincadeiras na adolescência: pera, uva, maçã ou salada mista. Quantos beijos dados, roubados e não dados naquela época. Tudo isso compõe um processo que o tempo é incapaz de apagar, por mais que acelere e não volte atrás. [...] A memória pode ser algo delicioso com sabor de frutas da época, ainda que em seu contexto geral o meio esteja podre. Na memória irradiada por uma leitura histórica tempos depois, os anos 1980 foram de despedidas das cadeiras na rua, portas abertas, puladas de muros, escritas no chão e muito convívio em diversos espaços do bairro. Essa geração cresceu e começou a se preocupar com o emprego, o consumo e o estudo. O primeiro, com mais centralidade do que os outros dois. (TRASPADINI, 2019, p. 6).

A mocidade foi chegando junto com as preocupações com o futuro. A profissão foi escolhida por exclusão financeira e geográfica, e com isso, a única e irremediável opção pelo magistério de 4 anos (que habilita para educação infantil!) foi feita, até porque, aconteça o que acontecer, as crianças nascem - como dizia sua mãe - “e precisam aprender a ler e escrever”.

No final dos anos 1980 as raízes já haviam sido substituídas pelo plástico. Aceleraram-se a decomposição do solo e a degradação do humano. Ter tempo tornara-se algo do passado em transição para futuro, ascensão do “moderno”. A transição entre uma geração que viveu a vida de forma coletiva na rua, no convívio e que não teve acesso à tecnologia de ponta e a nascente geração saqueada pela tecnologia, fonte de novas descobertas desconectadas, no entanto, da história. No final da década de 1980 o Brasil transitou para novos tempos, atrelados às velhas expressões que colocavam em xeque a memória: a era da artificialização da vida e seus múltiplos processos de mutilação. Uma complexa conexão entre o que até então fomos e o que nos tornaríamos. In-feliz-mente! Chegamos aos anos 1990! (TRASPADINI, 2019, p. 7).

Com a conclusão do curso de Magistério, fez vestibular para Licenciatura em Letras, viajava regularmente com um grupo de amigos, também graduandos em educação, até a cidade de Presidente Venceslau/SP. Concluída a faculdade, casou-se e anos depois foi aprovada em concurso público da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) nos anos iniciais

⁵ Expressão utilizada equivocadamente à época. Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa. O diminutivo mudinho denota que o surdo não é tido como uma pessoa completa. Termos corretos: surdo; pessoa surda; deficiente auditivo; pessoa com deficiência auditiva. Fonte: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540

do ensino fundamental (graças aos conselhos de mamãe, pois o edital permitia assumir o concurso com nível superior nos anos iniciais se tivesse o curso do Magistério e não só a Pedagogia).

Assim que começou a atuar como professora da REME, em 2008, foi designada para trabalhar com a alfabetização, conseqüentemente fez a primeira especialização em Gestão de Sala de Aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas Metodologias. Daí, trabalhando na alfabetização, começaram a surgir crianças “diferentes” na sala de aula, e a notícia que se tinha era de que “agora é assim, para economizar o governo vai fechar as APAES e Pestalozzis e colocar todo mundo dentro da escola comum” e “veio de cima pra baixo”. Esse discurso estava muito raso. A vida inteira isso era ouvido de pessoas que não conseguiam lhe dar as respostas. Só que agora a autora estava na capital do estado e o conhecimento podia - mesmo que a duras penas - ser alcançado. Assim, matriculou-se numa segunda especialização, desta vez no curso de Coordenação Pedagógica com Ênfase em Educação Especial. Foi quando tudo mudou.

Naquele momento e em estudos posteriores, pôde entender quem era, onde estava e principalmente porque foi tanto tempo uma estranha no ninho.

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente, (porque inclusive nas mais simples manifestações de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção de mundo), passemos ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: - é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais, nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou província, pode se originar na paróquia ou na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja a “sabedoria” dita as leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação) ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente, e portanto, em ligação deste trabalho com o próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1987, p. 11).

Descobriu que as coisas neste país não acontecem de cima para baixo simplesmente, pelo menos não para um grupo que foi marginalizado a vida inteira. Descobriu que aquilo que sempre pensou que era o certo, era o certo! As pessoas podem e devem estar na escola, ou onde queiram estar, têm direito de escolhas!

Concluída a especialização, atuou numa Sala de Recursos Multifuncional em 2014, foi convidada em 2015 para compor o Núcleo de Apoio Psicopedagógico aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Divisão de Educação Especial (DEE) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS. Em 2016, foi convidada para integrar

a equipe do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), vinculado à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP) da Secretaria de Estado de Educação (SED) de MS. Em 2017, foi desafiada para assumir a Gerência Pedagógica do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), atuando até outubro daquele mesmo ano, deixando o cargo por motivos de saúde na família. Em 2018, a convite, passou a compor a equipe técnica da COPESP e ali surgiu, devido aos desafios de quem está no órgão central, a necessidade de mais estudo e aprofundamento, que a levou ao mestrado.

Fazer parte de um grupo seletivo de mestrado em educação trouxe como consequência o desconstruir dos saberes que um dia achou que conhecia. Trouxe o novo e o desafio de mergulhar em águas mais profundas. Na perspectiva atual de trabalho, voltado para a educação especial na escola comum e inclusiva, parecia-lhe simples e sabido o que deveria buscar, estudar e pesquisar.

Quando a professora Celi Neres (orientadora), a convidou para participar do projeto História e “memória” da trajetória da educação especial na Secretaria de Estado de Educação – SED, no período de 1981 a 2018, nas “vozes” dos gestores, desdobramento do projeto em rede “Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil - Instituições, personagens e práticas”, surgiu um misto de surpresa, dúvida e euforia, pois se iniciava uma jornada imensa na busca pelo referencial que melhor demonstraria a intenção da pesquisa, daria base para análise de dados e poderia contribuir ou comprometer a conclusão do trabalho, e esse era o foco e a preocupação imediata.

Para direcionar e organizar o trabalho, esta pesquisa teve como recorte temporal, como mencionado no início do texto, o primeiro período de mandato governamental do recém-criado estado de Mato Grosso do Sul, sendo Pedro Pedrossian governador (1980-1983), permanecendo com o título: EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: CONSTITUIÇÃO, PERSONAGENS E INSTITUIÇÕES (1980-1983) e assim como o projeto nacional e o regional, este buscou responder sobre a ausência do registro de fontes, especialmente produzidas através de relatos orais, no período histórico da constituição do estado, retratando a história e “memória” da trajetória da educação especial na Secretaria de Estado de Educação – SED, na “voz” da gestora à época.

Para consecução da pesquisa utilizou-se de: análise documental, revisão de literatura, entrevista com roteiro semiestruturado, tratamento e análise de dados, bem como sistematização de resultados, tendo como aporte teórico o Materialismo Histórico-Dialético.

Sobre o materialismo histórico, Karl Marx e Friedrich Engels (1998, p. 24) esclarecem:

O ponto de partida da história não pode ser a ideia, nem qualquer conceito. A humanização do ser biológico específico só se dá dentro da sociedade e pela sociedade. [...] A premissa de que toda história humana é a existência de indivíduos humanos viventes. Neste fato concreto se funda o materialismo histórico. O que distingue os indivíduos humanos é o que produzem seus meios de vida, condicionados por sua organização corpórea e associados em agrupamentos. Os indivíduos humanos são tais como manifestam sua vida. O que são coincidem com sua produção, tanto com o que produzem quanto com o modo como produzem. O que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais de sua produção.

Todas as fases da pesquisa têm como aporte o materialismo histórico, visto que as ações humanas e por consequência as políticas públicas, têm sempre como pano de fundo as condições de produção e, na maioria de vezes, a manutenção de sistemas em que um indivíduo ou grupo de indivíduos assumem posição de dominação e hegemonia em detrimento de outros. Para tratar sobre a opção e base teórica e metodológica escolhida para este trabalho, foram definidos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels (1998), Turmena (2014) e Ferreira (2012).

Sobre o materialismo histórico, Turmena (2014, p. 25) também esclarece que:

Marx adentrou no campo da História no intuito de entender as relações que movimentam a mesma e neste terreno, desenvolveu sua teoria científica conhecida como Materialismo Histórico-Dialético ou Materialismo Histórico. A dialética materialista concebe o movimento, possuindo por base a matéria. Para os idealistas, é o pensamento, a ideia que cria a realidade. O espiritual, o absoluto, são forças que se movem por si mesmas e que movimentavam todo o universo. Já para Marx o movimento do pensamento é um reflexo do real, pois na medida em que é produto do cérebro humano e que o homem é, ele próprio, produto da história, o pensamento não poderia deixar de ser também um produto desta mesma história. A partir de Marx e Engels (1986, p. 20), “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”.

Karl Marx e Friedrich Engels (1998, p. 25-26) deixam claro que:

Em cada momento dado, os homens utilizam as forças produtivas de que dispõem e organizam formas de intercâmbio correspondente. Intercâmbio ou comércio (no sentido lato de relacionamento) [...] A conjugação da produção material com a forma correspondente de intercâmbio constitui o modo de produção. Este se identifica com o que, na época, a literatura política chamava de sociedade civil. Ou seja, a esfera das necessidades materiais dos indivíduos, a esfera em que os indivíduos cuidam dos interesses particulares. Por conseguinte, o reino das relações econômicas. A sociedade civil é a base de toda a história. A história é, em primeiro lugar, a história da sociedade civil, não a história do Estado. As formas de intercâmbio em princípio se apresentam como condições da produção material. Mais tarde, convertem-se em travas dessa produção. A forma de intercâmbio existente é substituída por outra nova, de acordo com as forças produtivas desenvolvidas. [...] A história se apresenta, assim, como sucessão de formas de intercâmbio e de modos de produção.

Coadunando com Marx e Engels, Caiado, Marcondes-Siems e Pletsch (2019), não há como se analisar a história da educação especial distintivamente da história do Brasil e do

mundo, justamente porque os meios de produção, a história civil e seus desdobramentos políticos são decisivos na relação e manutenção de poder de alguns e no subjugo de outros, e que essas relações só podem ser analisadas se consideradas e configuradas no todo.

As pesquisas sobre a história, as políticas e as práticas na Educação Especial têm crescido e se consolidado de maneira significativa nas últimas décadas no Brasil e no exterior. Estudos sobre a história da Educação Especial trazem um duplo desafio: de um lado, construir a necessária interlocução com outras áreas de conhecimento; de outro, articular as diversas escalas de análise (local, estadual, regional, nacional e internacional), dando destaque às formas de organização e ação dos agentes sociais que, direta ou indiretamente, como titulares de direitos ou porta-vozes, atuam no campo da Educação Especial. Num período em que conquistas democráticas, científicas, educacionais e mesmo civilizatórias estão sob forte ameaça, torna-se mais do que oportuno trazeremos à discussão estudos sobre a constituição da Educação Especial como campo de pesquisa e de políticas públicas. Com efeito, foi durante a ditadura civil militar no Brasil (1964 a 1985) que a Educação Especial se institucionalizou. Trata-se de um período ainda muito recente, que tem sido revisitado por um conjunto de pesquisas que se debruçam sobre diferentes aspectos, como a relação entre o Brasil e os organismos internacionais, a estruturação da Educação Especial no bojo mais amplo de reformas educacionais, a articulação entre entidades públicas e privadas no oferecimento de serviços em Educação Especial, o tipo de formação de professores predominante, entre outros. [...] Passado meio século desde o início da ditadura, confrontamo-nos hoje com tendências políticas que põem em xeque o princípio de uma educação (e uma sociedade!) mais inclusiva. Daí a necessidade premente de discutirmos com maior profundidade, à luz de pesquisas empíricas, os embates e acordos de poder que constituíram o campo da Educação Especial enquanto modalidade educativa e área de conhecimento no país. (CAIADO; MARCONDES-SIEMS; PLETSCHE, 2019, p. 2-3).

Como o período investigado remete ao início dos anos 1980, houve uma preocupação imediata em localizar quais os gestores da SED poderiam participar e colaborar com a proposta deste projeto, visto que seriam feitas entrevistas com esses gestores. Neste caso, em consulta preliminar com a SED e com o grupo de pesquisadores envolvidos no projeto regional, foi informado que, pelo recorte temporal, houve uma gestora no período.

Assim, foi realizado contato inicial e preliminar, somente na intenção de verificar a viabilidade da efetivação da proposta, com devolutiva favorável. Também no contato preliminar, feito com a profissional que exerceu a gestão da educação especial na SED, foi esclarecido que sua participação na pesquisa dependeria da adesão ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todo esse cuidado foi tomado no intuito de garantir não só a ética da pesquisa, como também o entendimento da riqueza que se tem, diante da pessoa que foi pioneira na história da educação especial no estado, pois suas memórias contribuem sobremaneira com o entendimento das políticas públicas e práticas adotadas no período.

Após o contato preliminar, para a efetivação da entrevista, foram encaminhados por e-mail à participante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Ofício n.

4607/CFOR/GAB/SED/2019, de 12 de dezembro de 2019, com autorização para a realização da pesquisa e o roteiro semiestruturado (MARCONI, LAKATOS, 2011), para que essa pudesse conhecer, apreciar e coletar dados adicionais que considerasse relevantes.

Na coleta de dados, buscou-se fontes primárias, que se deu pela análise documental e revisão de literatura, que referendaram e deram sustentabilidade a esta pesquisa, pois:

[...] É do conhecimento de todos que o presente de hoje é o passado de amanhã e que a memória procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Por isso, atualmente, o ato de escrever sobre a história traz consigo a questão das fontes. No entanto, concordando com Nosella e Buffa (2009), a leitura das fontes não é uma atividade fácil. Depende da ótica teórica e ética e da política do pesquisador. [...] Atualmente tem-se um arsenal de fontes - sejam elas escritas, audiovisuais, sonoras, pictóricas, iconográficas, arquitetônicas, mobiliárias, orais, dentre outras - que podem ser usadas para pesquisas em História da educação. (TURMENA, 2014, p. 28-29).

Depois, foi realizada coleta de dados, por meio de fontes secundárias, pelo mapeamento de pesquisas, estudos de obras de autores e pesquisadores da educação especial e da história da educação, bem como a entrevista com roteiro semiestruturado com a gestora da educação especial na Secretaria de Estado de Educação, à época.

Uma situação que merece atenção neste trabalho, é que ele foi desenvolvido no segundo ano (2020) do mestrado profissional pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e para a coleta de dados, esperava-se que o levantamento documental e a entrevista acontecessem de forma presencial. Entretanto, com o advento da Pandemia ocasionada pelo vírus COVID-19, a coleta de dados documentais somente foi possível por meios virtuais, bem como a entrevista.

Não foi possível acesso presencial ao Arquivo Público do Estado de Mato Grosso do Sul - e os documentos oficiais no recorte temporal (1980 - 1983) não estão digitalizados. Para suprir tal necessidade, buscou-se documentos digitalizados em outras plataformas, como o sítio da Secretaria de Estado de Educação e o Diário Oficial do Estado de MS, a participante também disponibilizou documentos de seu acervo pessoal.

Por medidas de segurança, a entrevista aconteceu por meio de videochamadas do *Google Meet*, de forma síncrona, onde o vídeo e áudio foram gravados e arquivados. Foi possibilitado à participante a condução das narrativas julgando que elas por si mesmas poderão apontar diferentes possibilidades interpretativas do registro da história e da “memória” da educação especial na SED, no período proposto pela pesquisa. O local de realização da entrevista foi informado, e decidido com a participante, em ambiente que não acarretou prejuízos, interferências externas e exposição da mesma na coleta de dados.

Essa perspectiva e trabalho baseiam-se no fato de que:

[...] as fontes não “falam” por si só. É preciso ler “as linhas e entrelinhas” e não confiar cegamente nos documentos e fontes consultados. Elas só são passíveis de interpretação ao serem contextualizadas. [...] Isso acarreta ao pesquisador a necessidade de análises da totalidade referente ao contexto histórico que envolve o objeto de investigação, levando em consideração as mediações e as contradições inerentes[...]. Nesse processo, visando dar conta da totalidade que envolve o objeto de investigação é importante não recorrer a uma única fonte e sim, confrontar várias fontes que problematizam o objeto de investigação possibilitando sua explicação e análise. (TURMENA, 2014, p. 31).

Sobre memória, Ferreira (2012, p. 3) informa que:

A compreensão que se tem da memória varia em diversas épocas e culturas. Na Grécia Antiga a memória era considerada uma entidade sobrenatural: era a deusa Mnemosyne, mãe das nove musas que protegem a arte e a história. Na Idade Média, a memória tinha um papel de destaque no mundo social, no mundo cultural e no mundo escolástico: “Veneravam-se os velhos, sobretudo porque se viam neles ‘homens-memória’, prestigiosos e úteis”. Com o passar do tempo, essa concepção adquire novas nuances e, quase esvaziada de sua importância enquanto fonte histórica, a mnemosine fora reduzida à inferioridade de fonte “duvidosa”.

Inicialmente, os pesquisadores e historiadores mais resistentes, valiam-se somente das fontes documentais para garantir a veracidade das informações prestadas, enquanto se foi verificando que “a memória é fonte de história e, ao mesmo tempo, instrumento de subversão, de resistência” (FERREIRA, 2012, p. 4).

Percebe-se pelos trabalhos que serão apresentados no capítulo I, que os relatos orais ganharam força nas pesquisas mais recentes e sobre esse movimento, Ferreira (2012, p. 4) reafirma:

[...] é na década de 60 que o trabalho com a memória como fonte de pesquisa ganha território amplo, embora ainda tenha encontrado resistência nos setores conservadores da história tradicional, que desmerece o valor da memória como fonte confiável na pesquisa científica. É nesse embate acadêmico que a história oral ganha corpo como proposta metodológica na produção do conhecimento histórico.

Sobre o uso da memória como fonte histórica oral, Ferreira (2012, p. 5) argumenta que:

[...] os julgamentos pelos quais passa a oralidade têm em seus discursos o argumento de que a memória não passa de uma reminiscência e que, portanto, está sujeita aos efeitos do tempo, podendo, em algumas situações, mudar os rumos da pesquisa. Uma análise particular dessa proposição apresentada são as narrativas de vida profissional dos docentes que, até pouco tempo, foram desconsideradas nos estudos educacionais.[...] Conforme Stephanou e Bastos, se lançarmos um olhar mais apurado sobre as pesquisas no campo da história da educação, veremos que outros fatos educacionais do passado ocupam lugar de destaque, ao passo que a história da educação local pouco aparece contemplada nos “documentos oficiais” e, portanto, o sujeito dessa história “menor” é silenciado. Esse comportamento negligencia a

importância da investigação a partir das memórias de “pessoas comuns” como um caminho que pode levar à problematização de temas e objetos da educação não contemplados em outras fontes, neste caso, as escritas.

Um ponto que merece atenção e que foi tratado durante o processo da pesquisa, é o entendimento dos gestores sobre o público da educação especial à época, pois, hoje em dia, ainda faz parte do imaginário educacional que os alunos com atraso de aprendizagem têm alguma deficiência.

Assim, para fazer a análise dos dados, foi realizada a transcrição do vídeo e áudio para texto, com o uso de aplicativo de conversão de som, além de uma minuciosa retomada para as correções necessárias. Em seguida, o texto foi encaminhado à participante, que pôde fazer a leitura, apreciação e ajustes que julgasse importantes, pois a entrevista e sua transcrição podem sofrer alterações e divergências de entendimento devido a oscilação na rede de internet.

A análise dos dados coletados se deu a partir do aporte teórico materialismo histórico-dialético em que pôde ser verificado os pontos confluentes e contraditórios entre a política nacional e local, além de registrar o protagonismo da gestora na condução da educação da pessoa com deficiência em Mato Grosso do Sul.

Assim, pôde se verificar pontos que convergem ou não entre os argumentos e as práticas, e a respeito disso, Turmena (2014) traz que:

Buscando um novo conhecimento, uma nova compreensão da realidade e para se ter uma visão concreta do objeto é preciso a superação da visão da realidade na perspectiva fenomênica. Isso se dá através do movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico. Ou seja, “através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria [...] buscando sua concretude” (KUENZER, 1998, p. 64). Esse movimento de práxis que, a partir do empírico, busca na teoria já produzida os meios para sua compreensão, tende a reconstruir e reformular esta teoria na sua relação com o objeto de investigação, demonstrando o conhecimento verdadeiro. A categoria da práxis na pesquisa educacional assume um papel intencional onde o conhecimento e as críticas estão a serviço da transformação da realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 2001 apud TURMENA, 2014, p. 27).

A proposta metodológica, apoiada no pensamento do materialismo histórico-dialético, perseguiu a correlação com o singular, a história da educação especial e o universal, o momento histórico pelo qual se passava o estado de Mato Grosso do Sul. Nesse aspecto, (TURMENA, 2014, p. 27) assevera:

Para o Materialismo Histórico-Dialético, o todo não é a simples junção das partes, mas é a sua junção/relação com as partes. Esta relação do todo com as partes e vice-versa se dá através da mediação. É óbvio que para conhecer um determinado objeto se torna necessário fazer uma cisão no todo, isolando alguns fatos particulares. Contudo, esta cisão é apenas um recurso teórico/metodológico para delimitação e

análise do problema a ser investigado. De acordo com Kuenzer (1998, p. 65), “no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-os de seu conteúdo”; por isso a importância necessária de se trabalhar na pesquisa com a categoria da mediação. (TURMENA, 2014, p. 27)

Ferreira (2012, p. 6) conclui que “é nessa direção que este trabalho científico está caminhando em busca de referenciais, documentos, “vozes” que possam nos apontar elementos para uma nova leitura da historiografia da educação regional neste período de turbulência política no país e, por conseguinte, para a construção de uma memória educacional”. Nesse diapasão, com este trabalho e somando-o a outros relacionados ao projeto em rede, todas as pesquisas serão compiladas e servirão para fomentar muitas outras com esse tipo de abordagem, buscando o enriquecimento da historiografia da educação especial, especialmente no cenário do Mato Grosso do Sul.

Como este trabalho contempla o cenário nacional de ditadura militar e de pré-redemocratização na década de 1980; a história da educação especial; o contexto social, político, administrativo, financeiro e educacional do recém-criado estado de Mato Grosso do Sul - a gestão Pedro Pedrossian; e a história da educação especial no estado, por meio da voz da gestora, houve a necessidade de se cuidar a organização textual, sem perder de vista a ordem cronológica e metodológica do projeto de pesquisa, desta forma, os capítulos ganharam o seguinte molde:

- a introdução discorre sobre os projetos interligados, como especificado anteriormente, bem como o lugar de pertencimento e fala da pesquisadora, com a contribuição de Traspadini (2019), apresenta a metodologia utilizada na pesquisa com aporte em Marx e Engels (1998), Turmena (2014) e Ferreira (2012) e Marconi e Lakatos (2011), além de excertos de Caiado, Marcondes-Siems e Pletsch (2019).

- o primeiro capítulo vai descrever o mapeamento de pesquisas, as dificuldades encontradas para localizar textos e pesquisa de mesmo cunho ou teor, bem como a satisfação em localizar alguns resultados de pesquisas que contribuem com o registro e constituição da história da educação especial no Brasil.

- o segundo capítulo vai tratar do cenário nacional de ditadura militar e de pré-redemocratização na década de 1980, as influências do capital externo e a história da educação especial dentro desse contexto - neste capítulo será apresentado o levantamento bibliográfico que definiu o referencial teórico que embasa a pesquisa como um todo, que foi aportado nos pesquisadores e autores, como Jannuzzi (2012), Kassar (2000) e Mazzotta (1996), além de textos sugeridos pela banca de qualificação localizados no Dossiê Políticas Públicas em

Educação Especial em Tempos de Ditadura, nos Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, citam-se: Bueno, Lehmkhul e Goes (2019); Caiado, Marcondes-Siems e Pletsch (2019); Kassar, Rebelo e Jannuzzi (2019); Rebelo (2016); Siems-Marcondes (2019); Souza, Pletsch e Batista (2019), mostrando assim, os percursos travados na educação dos alunos com deficiência, trilhando a história com enfoque no período da década de 1970 e 1980. Neste mesmo capítulo, discute-se o uso de fontes orais na história da educação e sua intersecção com a educação especial no Brasil, e para fundamentar a opção pelo uso dessas fontes, foram eleitos Alves (2020); Engels e Marx (1998); Gimenez e Toledo (2012); Gramsci (1987); Lombardi e Magalhães (2012); Sanfelice (2008) e Saviani (2006).

- o terceiro capítulo versa sobre o contexto social, político, administrativo, financeiro e educacional do recém-criado estado de Mato Grosso do Sul e a gestão Pedro Pedrossian (1980-1983). Para retratar a história de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, foram selecionados os textos de Almeida e Pinto (2018); Amâncio e Cardoso (2012); Bittar e Ferreira (2008); Bittar (1999, 2018); Brazil e Silva (2013); Chagas (2014); Fedatto (2013); Furtado e Pinto (2017); Reis (2006); Silva (2015) e Rodríguez e Simões (2013), e optou-se, também, por um documento elaborado pela Assessoria de Relações Públicas da Presidência da República de 1977 (BRASIL, 1977b), que retrata vários pontos que levaram à divisão dos estados, bem como demonstra a configuração da administração na nova unidade federativa do Brasil. Concluindo o capítulo, será apresentada a história da constituição da educação especial no Mato Grosso do Sul, pela voz da primeira gestora em educação especial no MS, e referendam ou contrapõem os dados, autores e pesquisadores como: Anache (1991); Cesco e Guimarães (2017); Moro (1997); e Neres (1999), além dos excertos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e n. 5.692, de 11 de agosto de 1971; da Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977 (BRASIL, 1977a), que “Estabelece diretrizes para a ação integrada do MEC e do MPAS no campo do atendimento a excepcionais”; e da Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978 (BRASIL, 1978), que regulamenta a Portaria nº 477/77. Destaca-se que ambas as Portarias foram disponibilizadas pela participante. Também sustentam o texto o Decreto nº 915, de 24 de fevereiro de 1981 (MATO GROSSO DO SUL, 1981a), que “cria o Grupo de Trabalho para estruturar o Sistema de Educação Especial”; o Decreto nº 1.231, de 23 de setembro de 1981 (MATO GROSSO DO SUL, 1981b), que “estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE-MS) e dá outras providências”; e a Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982 (MATO GROSSO DO SUL, 1982), publicada no Diário Oficial nº 808, de 12 de abril de 1982.

- Dentro das possibilidades metodológicas do trabalho e organizacionais do texto, entendeu-se que essa distribuição de temáticas atenderá melhor quando da sistematização dos resultados, já que “o referencial teórico deverá ser clássico construído pelo pesquisador e a coerência será verificada pelos procedimentos e resultados obtidos” (GIMENEZ, TOLEDO, 2012, p. 123).

Conclui-se o trabalho percebendo a relevância do registro da pesquisa/constituição de fontes, visto a identificação da ausência ou carência na exploração desse campo, bem como o retrato da história da educação especial dentro de uma abordagem empírica dos fatos, que traz muita clareza sobre as políticas públicas implantadas em cada momento histórico percorrido.

1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: MAPEAMENTO DE PESQUISAS

Para constituição do mapeamento de pesquisa foram identificados e localizados artigos, teses e outras dissertações que poderiam contribuir com a apreensão do objeto pesquisado e agregar fontes diversas que o complementam e o contextualizam historicamente, bem como subsidiar a opção metodológica deste trabalho. Zelando por uma base sólida e objetiva de busca, foram definidos três portais considerados confiáveis pela comunidade acadêmica e que hospedam artigos, teses e dissertações, entre eles o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, o portal da Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Electronic Library Online*) - SciELO e o portal do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Em todos os portais, foi definido como filtro para busca as proposições: história da educação especial no Brasil, história da educação especial e história da pessoa com deficiência. A partir dessas buscas, foram construídos quadros que demonstram melhores os resultados encontrados, contendo: nome do portal, região do país, autor, título, ano e a instituição em que o texto está vinculado. Destarte, os títulos serão apresentados por sequência cronológica de publicação.

Para organizar melhor o texto, o material que compõe o levantamento bibliográfico será exposto da seguinte maneira:

- apresentação descritiva dos resultados encontrados em cada portal;
- apresentação por meio de quadros dos resultados encontrados em cada portal;
- apresentação descritiva de cada texto localizado, contendo o nome do autor, o ano da publicação ou defesa, sucintamente o objeto da pesquisa, a metodologia e seus principais fundamentos, bem como os resultados.

1.1 Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd

Como o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd tem registros de suas produções, comunicações e reuniões a partir do ano 2000, iniciou-se a busca por referências teóricas com as proposições citadas na 23ª Reunião ANPEd/2000 com nenhum resultado, que se repetiu em outras dezesseis reuniões. Excetua-se a 36ª Reunião Nacional da ANPEd/2013, que aconteceu na Universidade Federal de Goiás e que, entre as

produções registradas no Grupo de Trabalho 15 - Educação Especial, encontra-se o artigo extraído da tese de doutorado de Maria Edith Romano Siems-Marcondes, “Educação Especial no Território Federal de Roraima: história, política e memória”.

Percebe-se no portal da ANPEd a escassez de registros e produções que se aproximam com a história da educação especial no Brasil, ainda mais registros que contemplem o objeto de pesquisa em tela e sua temporalidade. Com isso, outra estratégia adotada foi a de recuar e ampliar o recorte temporal pré e pós-período pesquisado, na perspectiva de conseguir elementos que pudessem subsidiar, referendar ou contrapor os resultados da coleta de dados através do relato oral e documental, bem como das políticas públicas que se efetivaram à época.

Quadro 1 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED

Região	Autor	Título Artigo	Ano	Universidade ou Instituição
Norte	SIEMS-MARCONDES, M. E. R.	Educação Especial no Território Federal de Roraima: história, política e memória	2013	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaborado pela autora, com base no levantamento realizado (2020)

Registra-se que o texto de Siems-Marcondes será descrito junto ao Portal da CAPES, visto que no Portal da ANPEd foi apresentado um artigo extraído da tese de doutorado da pesquisadora.

1. 2 Portal da Biblioteca Eletrônica Científica Online – *SciELO*

No portal da Biblioteca Eletrônica Científica Online - *SciELO*, dos textos que possivelmente poderiam ser identificados com a temática, metodologia e temporalidade, nenhum conseguiu realmente se aproximar ou contemplar o objeto da pesquisa. O único que se afigura com o proposto no mapeamento de pesquisas é novamente o texto de Maria Edith Romano Siems-Marcondes, mas, desta vez com o título “Educação Especial no território federal de Roraima no contexto do regime militar (1964-1985)”, publicado na Revista Brasileira de Educação em 2016. Destarte, o teor de ambos os artigos, tanto o apresentado no GT15 da 36ª

Reunião Nacional da ANPEd/2013 quanto o publicado no portal da Biblioteca Eletrônica Científica Online - *SciELO* é o mesmo.

Quadro 2 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Biblioteca Eletrônica Científica Online/*Scientific Electronic Library Online - SciELO*

Região	Autor	Título	Ano	Veículo
Norte	SIEMS-MARCONDES, M. E. R.	Educação Especial no território federal de Roraima no contexto do regime militar (1964-1985)	2016	Revista Brasileira de Educação

Fonte: Elaborado pela autora, com base no levantamento realizado (2020)

Observa-se que o texto de Siems-Marcondes será descrito junto ao Portal da CAPES, visto que no Portal da *SciELO* foi apresentado apenas um artigo extraído da tese de doutorado da pesquisadora.

1. 3 Portal do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES é um portal que traz uma infinidade de resultados da consulta, visto que esse busca por palavras individuais que aparecem na proposição, por exemplo, quando a busca foi por “história da educação especial no Brasil”, o resultado da pesquisa foi de 1.184.474 (um milhão, cento e oitenta e quatro mil e quatrocentos e setenta e quatro) resultados, pois o portal realiza a consulta em todos os títulos que contenham cada palavra separadamente (história - da - educação - especial - no - Brasil).

Utilizando os filtros disponíveis no portal, e refinando a busca por área do conhecimento: Educação Especial; área de avaliação: educação; área de concentração: educação do indivíduo especial, só aparecem resultados da Universidade Federal de São Carlos e suas produções. Mesmo alterando o filtro apenas na área do conhecimento: Educação Especial, os filtros alteram-se automaticamente para área de avaliação: Educação; área de concentração: educação do indivíduo especial; nome do programa: educação especial (educação

do indivíduo especial), e mais uma vez o filtro gera automaticamente a Instituição: Universidade Federal de São Carlos.

Numa nova tentativa de otimizar a pesquisa, e desta vez com o filtro área de conhecimento: educação; área de avaliação: educação; área de concentração: (não marcado); e nome do programa: educação - história, política e sociedade, os resultados remeteram automaticamente às produções da Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Como o mapeamento de pesquisa busca referencial teórico com a mesma temática e recorte temporal, produzido tanto no próprio Mato Grosso do Sul quanto em outros estados e regiões do Brasil, fica claro que as produções registradas na Universidade Federal de São Carlos e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo não exaurem as opções da pesquisa.

No intuito de objetivar, dar continuidade e terminalidade à busca no portal da CAPES, foi estabelecido que a proposição seria única: história da educação especial, mas, a consulta seria por região do país, ou seja, o início da proposição seria mantido e o final da proposição alterava-se com os nomes das regiões. Para a busca, utilizou-se o filtro área do conhecimento: educação, e para delimitar o espaço da consulta estabeleceu-se a leitura dos títulos até a vigésima aba disponível no portal, pois em cada aba são apresentados vinte resultados, totalizando quatrocentos resultados de títulos diversos por região. Exemplo:

Quadro 3 - Resultado total do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Proposição	Região	Área do Conhecimento	Títulos	Abas	Total
História da educação especial	Norte Nordeste Centro Oeste Sudeste Sul	Educação	Vinte (20) títulos com resultados diversos.	Vinte (20)	Quatrocentos (400) resultados por região. Títulos com resultados diversos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no levantamento realizado (2020)

Desta forma, a pesquisa pôde continuar, e os resultados estão apresentados por região do país, autor, título, ano e instituição ou universidade em que o texto está vinculado, obedecendo uma sequência cronológica de publicação.

Após breve descrição do processo de seleção e identificação dos títulos, que posteriormente serão mormente detalhados, os quadros serão apresentados demonstrando os resultados encontrados.

1.4 Região Norte

Na Região Norte, nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia e Tocantins não foram identificados registros de produções na delimitação apresentada.

No Pará, foi identificado o título “A Educação Especial do Pará: relato de seus autores” de Terezinha Sirley Ribeiro Souza, dissertação de mestrado em 1999, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que remete ao objeto de pesquisa. Entretanto, o texto não foi localizado em nenhuma plataforma digital, resenha ou livro, com isso, torna-se inviável sua contribuição.

Sobre a história da educação especial em Roraima, novamente foi identificada a tese de doutorado de Maria Edith Romano-Siems, de 2013, com o título “Educação especial em Roraima: história, política e memória”, no acervo da Universidade Federal de São Carlos/SP.

Quadro 4 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - na região Norte

Região	Estado	Autor	Título	Ano	Universidade ou Instituição
Norte	Pará	SOUZA, T. S. R.	A Educação Especial do Pará: relato de seus autores (não localizado)	1997	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
	Roraima	SIEMS-MARCONDES, M. E. R.	Educação Especial no Território Federal de Roraima: história, política e memória	2013	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaborado pela autora, com base no levantamento realizado (2020)

A tese de doutorado de Siems-Marcondes, defendida em 2013 com o título “Educação Especial no Território Federal de Roraima: história, política e memória”, teve como objetivo compreender a estrutura dos serviços de educação especial no estado de Roraima, mapeando historicamente as ações e políticas de educação especial no estado de Roraima, com destaque

para processos ligados à constituição dos apoios e serviços especializados para pessoas com deficiências no âmbito da rede pública de educação escolar.

Os questionamentos principais estavam associados ao fato de serem os serviços especializados de atendimento às pessoas com deficiência em Roraima, associados ao sistema público de educação, vinculados às redes Estadual e Municipal de Ensino. Situação divergente ao que acontecia convencionalmente no tocante ao país, em que a origem dos serviços especializados se relaciona a serviços de saúde (públicos ou privados) e, em especial, em entidades privadas de natureza filantrópica ou assistencial, por exemplo, nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e Instituto e Sociedades Pestalozzi.

No estado de Roraima não há registros da existência de instituições privadas especializadas em educação especial ou com características de Assistência/Filantropia no início do recorte temporal apresentado. Os serviços da educação especial foram sempre associados e custeados com recursos públicos e gerenciados por unidades setoriais dentro das Secretarias de Educação, sempre vinculados aos sistemas de educação - e não de assistência social ou saúde.

O recorte temporal foi de 1970 a 2001 e o referencial teórico-metodológico foi construído na perspectiva do materialismo histórico-dialético, utilizando-se dos estudos do historiador inglês Edward Palmer Thompson e do filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani.

A autora utilizou-se de muitas fontes de pesquisa, com destaque para as entrevistas com professores, técnicos e dirigentes do sistema de ensino e pais de estudantes que utilizaram os serviços especializados de educação especial em Roraima. Valeu-se, também, de documentos de natureza administrativa e pedagógica, leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias e referenciais bibliográficos diversos como teses, dissertações e livros de memórias produzidos por outros pesquisadores que antecederam à pesquisa com temática similar.

As entrevistas tinham como perspectiva a constituição da história “vista de baixo” e isso trouxe como principal desafio compreender este processo a partir da vivência na ótica dos atores que participaram ativamente da implantação e desenvolvimento da educação especial no estado.

Formam no total 20 entrevistados e 14 deles declararam que não tiveram serviço ou recurso da educação especial, foram: 09 alunos com deficiência física, 04 com deficiência visual e 01 com síndrome de Asperger. Somente 06 entrevistados tiveram atendimento na área da educação especial, foram: 03 cegos e 03 surdos, todos morando no estado de São Paulo.

O texto de Siems-Marcondes (2013) contribuiu sobremaneira com esta pesquisa, pois trouxe um recorte temporal, metodológico e de participantes muito próximos com a intenção e o objeto deste trabalho. Sua principal contribuição foi registrar a história da educação especial

no estado de Roraima, utilizando-se não somente de fontes documentais, mas fundamentalmente valendo-se de fontes orais que puderam agregar informações e/ou contrapor com seus relatos às políticas públicas não só estaduais como nacionais preconizadas à época.

1.5 Região Nordeste

Na Região Nordeste nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte não foram identificados registros de produções na delimitação apresentada.

Sobre a história da educação especial em Sergipe, foi localizada a dissertação de mestrado de Rita de Cácia Santos Souza, de 2000, com o título “Educação Especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas”, pela Universidade Federal de Sergipe em São Cristóvão. Pela leitura disponibilizada na resenha de Iranilde dos Santos Rocha Souza, “Educação Especial em Sergipe”, a dissertação é muito relevante, especialmente no terceiro capítulo Educação Especial em Sergipe, o centro da pesquisa, por tratar da trajetória histórica dessa modalidade nesse estado, contudo, o conteúdo da dissertação é para uso exclusivo da Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe em São Cristóvão, assim, torna-se inviável sua contribuição.

Ainda em Sergipe, foi identificada a tese de doutorado de Martha Morais Minatel, com o título “Institucionalização e educação do menor anormal em Sergipe (1940-1979)”, de 2018, facilmente localizada no acervo do Repositório Institucional da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Sergipe - UFS.

No estado do Piauí, o livro de Rosa Maria Borges de Queiroz Rosado, com o título “Educação Especial no Piauí - 1968 - 1998: reflexões sobre a História e Memória”, é aparentemente, pela leitura da descrição do tema, uma produção bastante interessante, mas, a dissertação de mestrado que originou o livro não está disponível em nenhuma plataforma digital ou e-book. Mais uma vez torna-se inviável sua contribuição.

Quadro 5 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - na região Nordeste

Região	Estado	Autor	Título	Ano	Universidade ou Instituição
--------	--------	-------	--------	-----	-----------------------------

Nordeste	Sergipe	SOUZA, R. de C. S.	Educação Especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas (não localizado)	2000	Universidade Federal de Sergipe
	Sergipe	MINATE L, M. M.	Institucionalização e educação do menor anormal em Sergipe (1940-1979)	2018	Universidade Federal de Sergipe.
	Piauí	ROSADO, R. M. B. Q.	Educação Especial no Piauí - 1968 a 1998: reflexões sobre História e Memória (não localizado)	2010	Universidade Federal do Piauí

Fonte: Elaborado pela autora, com base no levantamento realizado (2020)

A tese de Minatel (2018) “Institucionalização e educação do menor anormal em Sergipe (1940-1979)”, integra as produções do campo da história da educação e da historiografia de Sergipe, e discorreu sobre a infância anormal, tendo como foco de estudo a institucionalização e educação das pessoas anormais, com o objetivo geral de identificar as representações e as relações de saber/poder que desenharam os discursos e as práticas voltadas à institucionalização e educação do menor anormal em Sergipe, no período de 1940 a 1979.

O marco temporal justifica-se, pois, no ano de 1940 foi inaugurado oficialmente o Serviço de Assistência aos Psicopatas em Sergipe. O estudo termina em 1979, visto que nesse ano consolidaram-se as principais ações institucionais para a educação especial destinada a crianças com algum tipo de deficiência mental, sendo a criação da Escola Bertilde de Carvalho, em 1966, no Centro de Reabilitação Ninota Garcia, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1967 e as primeiras salas especiais nas escolas de ensino fundamental em 1975, instituídas pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe.

Todo esse contexto foi o objeto de estudo que buscou conhecer sob quais perspectivas esse processo de institucionalização dos menores anormais aconteceu, bem como suas possibilidades de educação e os possíveis diálogos que existiram entre as instituições.

Minatel defendeu neste trabalho que a institucionalização da infância anormal durante os anos de 1940-1979 foi orientada pelo saber médico-pedagógico, produzindo discursos e práticas que foram de negligência e negação da educação para os que estavam institucionalizados nos hospitais psiquiátricos, assim como de segregação e normalização para aqueles que estavam nas instituições especiais e nas classes especiais. Surge, assim, uma

categoria de deficiência mental leve e educável, configurando uma exclusão escolar e social histórica daqueles que, por tempos, foram considerados idiotas e doentes mentais graves.

As inquietações que nortearam esse trabalho foram: Quais as representações e práticas presentes no cotidiano das instituições psiquiátricas junto aos menores anormais durante o período de 1940 a 1979? Havia alguma relação entre o dispositivo psiquiátrico e as escolas comuns e especiais na época, que poderiam ter acolhido esses menores? As crianças consideradas graves chegaram a ter acesso à educação por meio da expansão da educação especial nas escolas? Qual a representação construída no campo da educação sobre as crianças graves que possibilitou ou não a proposição de sua educação nas instituições de governo dessa infância?

Os objetivos específicos que contribuíram para responder às questões acima foram: a) analisar os saberes científicos que produziram um discurso sobre a educabilidade ou não dos anormais, e os dispositivos que emergiram desse saber; b) compreender quem eram as crianças anormais que foram objeto dos dispositivos disciplinadores psiquiátricos de normalização, as representações e práticas médicas, jurídicas e educacionais que marcaram o cotidiano desses equipamentos; e c) identificar e analisar as práticas e representações de processos de institucionalização da infância anormal, tendo como eixo a educação especial na busca de possíveis relações entre as escolas comuns e especiais e os dispositivos psiquiátricos, enfatizando a carreira institucional dos que eram considerados como menores anormais (“da inteligência e do juízo”).

O referencial teórico-metodológico escolhido para o desenvolvimento do trabalho pertence ao campo da história cultural, mediante a utilização das noções de representação, apropriação e práticas de Roger Chartier, e discurso, práticas e relações de poder, de Michel Foucault. Como método de investigação das fontes de pesquisa, fez-se o uso do paradigma indiciário de Carlos Ginzburg. O trabalho foi tecido em um diálogo constante com autores do campo da história da educação e da educação especial, bem como da história da psiquiatria no Brasil, que auxiliaram na compreensão da temática proposta.

Na busca de literatura sobre o tema, foram encontrados trabalhos que tratavam da educação especial e de seus sujeitos (tanto de modo generalista como delimitando o objeto de estudo às deficiências e categorias - cegos, surdos, menores), e trabalhos que, a partir de seu objeto de pesquisa, abordam essa problemática.

As fontes utilizadas na referida pesquisa foram: bibliográficas (livros, teses, dissertações e periódicos), documentais (registros administrativos sobre os hospitais psiquiátricos e os

prontuários dos internos, processos, legislação, regulamentos, relatórios e ofícios) e orais (entrevistas de pessoas ligadas às instituições).

Quanto às fontes orais, foram obtidas por meio da realização de entrevistas abertas junto às pessoas que vivenciaram os processos de institucionalização da infância considerada anormal. Foram entrevistadas seis pessoas e em relação à análise das fontes encontradas, os dados provenientes dos registros dos 7.522 prontuários foram tabulados, com vistas à construção de um banco de dados para análise estatística e/ou descritiva.

Apesar do recorte temporal da tese de Minatel ser anterior ao objeto desta pesquisa, o material exposto no texto é muito contributivo, pois faz uma leitura do contexto médico-pedagógico que permeou durante décadas a educação das pessoas tidas como anormais na sociedade. Agrega sobremaneira a esta pesquisa, visto que desenha o cenário e/ou o alicerce nacional em que se fundamenta as propostas de educação especial para a pessoa com deficiência. Em momento oportuno, será de grande valia para confirmar ou confrontar as políticas públicas emanadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul entre 1980 a 1983.

1.6 Região Centro-Oeste

A Região Centro-Oeste, assim como as anteriores, não difere quanto a dificuldade em se localizar em plataforma digital e de fácil acesso os acervos de suas produções. Em todos os estados, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul foram localizados títulos que remetem a produções que poderiam contribuir com o objeto da pesquisa, entretanto, a falta de acesso por meio de mídias digitais, dificultam e até impedem suas contribuições no campo acadêmico.

A exemplo da afirmação, tem-se a dissertação de mestrado de Dulce Barros de Almeida, com o título “A Associação dos deficientes visuais do estado de Goiás: história e crítica”, de 1992, pela Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, visto que sequer a biblioteca depositária está identificada (*undefined*), e nas buscas no site da Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás não há registro, e esse resultado se repete em outros sites e plataformas.

Ao contrário do estado de Goiás, no Mato Grosso, foi identificada a tese de doutorado de Estela Inês Leite Tosta, com o título “Educação Especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962-2012)”, de 2014, localizada facilmente no acervo do Repositório Digital LUME (luz, claridade, clarão) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Alegre.

No Mato Grosso do Sul, estado onde se localiza o objeto desta pesquisa, o acesso às produções identificadas com a temática e recorte temporal, realizadas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Campo Grande - UFMS, por meio da biblioteca central, é quase estéril.

A dissertação de mestrado “Discurso e prática: a educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul” de Alexandra Ayach Anache, de 1991, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Campo Grande, consta na plataforma CAPES, contudo, a biblioteca depositária é indefinida (*undefined*). No site da Biblioteca Central da UFMS, a dissertação não foi identificada, por fim, o texto foi localizado digitalizado por partes no site do Centro Esportivo Cultural - CEV, que remeteu para link de acesso ao site do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial - NUTESES.

Situação idêntica aconteceu com a dissertação de mestrado “História, discurso político e realidades do processo de integração do portador⁶ de deficiência auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul”, de Ederly Terezinha Loureiro Dal Moro, de 1997, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Campo Grande. Difere que, na plataforma CAPES a biblioteca depositária identificada é a Biblioteca Central da UFMS, mas, mesmo assim o texto só foi localizado digitalizado por partes no site do Centro Esportivo Cultural - CEV, que remeteu para link de acesso ao site do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial - NUTESES.

Com relação à dissertação de mestrado intitulada “Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê? (o caso de Campo Grande - Mato Grosso do Sul)”, de Celi Corrêa Neres, de 1999, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Campo Grande, onde a biblioteca depositária identificada é a Biblioteca Central da UFMS, o resultado da busca nesta plataforma digital e em muitas outras não localizou registros da produção elencada, entretanto, em contato estabelecido com a autora, foi possível acesso ao documento físico (cópia).

A dissertação de mestrado “A construção do processo de municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004”, de Nesdaete Mesquita Corrêa, defendida em 2005, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Campo Grande, foi localizada de imediato no acervo do Repositório Institucional da Biblioteca Central da UFMS.

⁶ O termo “portador” deixou de ser utilizado no Brasil para se referir às pessoas com deficiência a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, em que é signatário.

Há que se admitir a hipótese para os resultados pontuados acima, de que o acervo (digital) do Repositório Institucional da Biblioteca Central da UFMS tem um recorte temporal que não contempla todas as pesquisas e produções dessa instituição.

Quadro 6 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - na região Centro-Oeste

Região	Estado	Autor	Título	Ano	Universidade ou Instituição
Centro-Oeste	Goiás	ALMEIDA, D. B. de	A Associação dos deficientes visuais do estado de Goiás: história e crítica. (não localizado)	1992	Universidade Federal de Goiás - Goiânia
	Mato Grosso	TOSTA, E. I. L.	Educação especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962-2012)	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre
	Mato Grosso do Sul	ANACHE, A. A.	Discurso e prática: a educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul	1991	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande
	Mato Grosso do Sul	MORO, E.T. L. D.	História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul	1997	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande
	Mato Grosso do Sul	NERES, C. C.	Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê? (o caso de Campo Grande - Mato Grosso do Sul) documento disponibilizado pela autora.	1999	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande

	Mato Grosso do Sul	CORRÊA, N. M.	A construção do processo de municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004	2005	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande
--	--------------------	---------------	--	------	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base no levantamento realizado (2020)

A tese de doutorado “Educação Especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962-2012)” de Tosta (2014), investigou e buscou responder como aconteceu o processo de constituição da política de educação especial no estado de Mato Grosso, bem como traça conexões com os pressupostos que norteiam a política de educação e de educação especial em vigor no país.

Com relação aos aspectos locais, os processos construtivos da política estadual de educação especial foram pensados sem desconsiderar as conexões que se estabelecem com as dimensões política, histórica, econômica e cultural que constituem a política educacional em âmbito local e nacional. Para responder ao objetivo geral da pesquisa, Tosta elegeu objetivos específicos: identificar as diretrizes que fundamentam a política de educação especial no estado de Mato Grosso; interpretar analiticamente as propostas e ações da área da educação especial realizadas no âmbito da política estadual; e identificar nos documentos norteadores da política estadual os sentidos e movimentos que o estado vem empreendendo no estabelecimento da referida política.

Para responder aos objetivos específicos, Tosta realizou levantamento bibliográfico sobre a temática investigada, bem como estudo exploratório das produções de teses, dissertações e artigos desenvolvidos no Brasil, no período compreendido entre 2001 a 2010. Para dar corpo ao referencial teórico, a autora ainda se utilizou de referenciais que apontaram indicadores e dados sobre a política de educação e de educação especial no Estado de Mato Grosso, como número de alunos atendidos, quadro de serviços, profissionais envolvidos e quadro normativo orientador da política local. Nesse sentido, a pesquisa se apoiou, predominantemente, na análise de documentos orientadores e normativos dessa política produzidos pelos órgãos que regulamentam as políticas educacionais no estado.

Os documentos pesquisados foram agrupados e analisados em três núcleos: de 1962 a 1979; de 1980 a 1999; de 2000 a 2012. O primeiro núcleo foi nomeado de Período de Implantação das Primeiras Iniciativas; o segundo núcleo, considerado como o Período de

Expansão e Estruturação dos Serviços; o terceiro núcleo, intitulado Período de Reorganização Pedagógica em Direção à Inclusão.

Outros documentos complementares foram analisados pela autora (publicações oficiais, instruções normativas, propostas, relatórios, projetos, formulários, dados estatísticos, pareceres técnicos, notícias veiculadas em sites relacionados às instituições envolvidas e outros). Além da análise de documentos, foram realizadas entrevistas com os responsáveis (gestores) pelo setor/gerência da educação especial vinculados à Secretaria de Estado de Educação que participaram do processo de constituição da política estadual de educação especial nos diferentes espaços-tempos e que, na presente pesquisa, foram entendidos como formuladores.

O objetivo das entrevistas foi identificar a percepção dos gestores sobre os processos que levaram à tomada de decisão e que constituíram uma política de educação especial em Mato Grosso, assim como referendar ou contrapor as estratégias colocadas em ação para a instituição da política de educação especial no estado.

Dos 6 (seis) gestores que passaram pela equipe de educação especial da Secretaria de Estado de Educação, 2 (dois) não foram localizados. Assim, foram entrevistados 4 (quatro) gestores que, em momentos diferentes da constituição da política, estiveram à frente da equipe de educação especial da SEDUC/MT. Além dos gestores, uma técnica da gerência, a quem denominou-se colaboradora, prestou importantes informações sobre os serviços ofertados na rede.

Para a compreensão da pesquisa e de seus resultados, as bases teóricas se sustentam em autores que se filiam ao Pensamento Sistêmico, como Gregory Bateson e Humberto Maturana, e a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas proposta por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa embasado predominantemente nos procedimentos da análise documental.

Tosta utiliza-se do arcabouço teórico do pensamento sistêmico, pois, segundo ela:

Através dessa concepção é possível perceber a política pública como espaço de ação e que o processo de constituição das mesmas se estabelece mediatizado pela relação. Como as relações são complexas, imprevisíveis, instáveis e nem sempre consensuais, olhar a política sob o ponto de vista dessa abordagem permite fugir das relações de causalidade, que negam as contradições presentes em todos os setores ou situações da vida. (TOSTA, 2014, p. 76).

A tese de Tosta tem um recorte temporal muito amplo, e para contribuir com o objeto desta pesquisa, o foco de estudo e análise será o Capítulo 5, que trata “Sobre os registros de

uma trajetória: apresentação e análise dos dados”, mais especificamente o segundo período, que versa sobre a expansão e estruturação dos serviços (1980-1999).

A dissertação de mestrado de Anache (1991), “Discurso e prática: a educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul”, tem como objetivo a análise e discussão da educação especial em Mato Grosso do Sul e em particular o atendimento oferecido ao indivíduo portador de “deficiência” visual. De acordo com a dissertação de Anache, a educação especial deve ser entendida dentro de seu contexto maior, que é a educação geral, e ambas estão inseridas em uma sociedade onde as relações sociais são resultantes do modo de produção capitalista em seu constante movimento. Portanto, os fenômenos educacionais só podem ser mais bem compreendidos se forem referidos à totalidade histórica, marcada pela contradição.

Para desenvolver esse trabalho, foi necessário a realização da revisão da literatura existente sobre o assunto e a abordagem da história da educação especial no Brasil foi feita com base nessa revisão e no levantamento de legislação referente à questão do indivíduo com “deficiência”. No levantamento bibliográfico, à época, foi verificado que existiam poucos trabalhos com a preocupação de estudar a “deficiência” visual. No que tange ao Mato Grosso do Sul, são mínimos os registros sobre esse assunto, o que dificultou a coleta de material informativo sobre a política de atendimento educacional destinada a essas pessoas.

Na coleta de dados empíricos, voltados para captação de informações que contribuíssem para a compreensão da forma que se organizava a educação especial em Mato Grosso do Sul, as buscas foram junto à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação. Neste setor, foram muitas as dificuldades de coletar documentos oficiais que registrassem dados sobre a evolução da história da educação especial.

Para suprir esta necessidade, a autora enviou oitenta e quatro (84) questionários aos diretores das escolas que possuíam salas especiais, conforme o levantamento realizado em 1985. Os questionários foram encaminhados pelo correio em envelope selado e endereçado, para que as respostas regressassem com celeridade. Os questionários eram compostos por sete questões abertas e as respostas forneceriam informações úteis ao trabalho.

Na perspectiva de complementar os dados obtidos nos questionários, buscou-se novamente a Diretoria de Educação Especial para obtenção do relatório final do Governo Marcelo Miranda (1987-1990), e foram realizadas visitas nas salas especiais existentes em Campo Grande, capital do estado, e que centralizava o atendimento da maioria dos portadores de “deficiências”.

Por meio da observação direta dos estudantes, professores e do ambiente escolar, além de conversas informais com essas pessoas, foi possível complementar as informações. Também

foi utilizado a experiência de trabalho da autora junto ao Instituto Sul-Matogrossense para Cegos “Florivaldo Vargas”, nos anos de 1985-1990, atividade que a motivou para a realização da pesquisa.

O resultado da pesquisa de Anache é bastante relevante para o objeto desta pesquisa, especialmente o Capítulo III, que trata diretamente da educação especial em Mato Grosso do Sul, *locus* da pesquisa. No capítulo, o recorte temporal inicia-se em 1981, quando ocorreu a divisão dos estados Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, e também início do recorte temporal da presente pesquisa. São dados tanto quantitativos quanto qualitativos apresentados na dissertação e que agregaram valor ao texto produzido, pois aclarou várias questões que só um olhar pontual (teórico, metodológico e presencial) pode ter.

A dissertação de mestrado de Moro (1997), “História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul”, traz como objeto de pesquisa a reflexão em torno da proposta de atendimento integral aos portadores de necessidades especiais (p.n.e) e do processo de sua implementação em Mato Grosso do Sul, tomando por objeto de estudo o atendimento ao portador de deficiência auditiva (p.d.a) em Campo Grande. Moro buscou com essa dissertação apresentar a proposta oficial de atendimento a portadores de necessidades especiais: a “integração social”, assumida em documentos oficiais norteadores da política nacional. Para conseguir demonstrar tal proposta traçando um paralelo entre a política e a prática, a autora utilizou-se do trabalho educativo com o portador de deficiência auditiva, pois esse despertou seu interesse desde 1988, quando teve oportunidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS.

A trajetória metodológica para elaboração dessa dissertação de mestrado, envolveu a pesquisa bibliográfica e a coleta de informações junto aos familiares e agentes sociais que atuavam direta ou indiretamente com os portadores de deficiência auditiva. Objetivou-se sistematizar as informações que permitissem descrever e caracterizar os processos de atendimento e de formação, tanto dos profissionais quanto do p.d.a no estado de Mato Grosso do Sul, mais precisamente, na capital sul-mato-grossense devido a operacionalização da pesquisa.

A delimitação do espaço para coleta de dados sobre a educação do deficiente auditivo nas instituições de Campo Grande, originou-se da necessidade de conhecer uma realidade concreta de atendimento. Isto tornou possível o levantamento de dados e de fontes, seguidos de estudos exploratórios, bem como possibilitou a definição de quais instituições estariam abertas para fornecer dados da realidade, de sua experiência com o p.d.a., e para descobrir as formas de aproximação com alunos, professores, diretores de instituições e familiares.

À época, havia uma escassez de pesquisas, especificamente na área, por isso a motivação e justificativa para tal esforço no plano acadêmico, visto que a relevância científica da dissertação, aparece no esforço feito para sistematizar os componentes históricos da realidade, dentro da qual se situam os agentes sociais (portadores de deficiência, prestadores de serviços públicos e familiares). A autora apoiou a base teórica do estudo nas obras de Couto (1988), Fernandes (1990), Ciccone (1990), Brito (1993 e 1995), Bueno (1993), Moura et al. (1993), e Góes (1996).

Para contribuir com esta pesquisa, interessa avançar para o Capítulo VI onde são apresentados os resultados de três estratégias da pesquisa de Moro (1997): a primeira, realizada junto a instituições especializadas no atendimento ao p.d.a., permitindo estabelecer um paralelo com as propostas políticas do governo, fazendo um reconhecimento da base documental; a segunda, fundamentada na observação direta e indireta e em entrevistas realizadas nas instituições com 12 (doze) professores que trabalhavam com p.d.a. em salas de recursos nas escolas de ensino comum da rede estadual em Campo Grande; a terceira, demonstrou em que medida os portadores de surdez e seus familiares conhecem as causas e as possibilidades de prevenção da surdez. Foram entrevistadas 10 (dez) famílias de p.d.a. de Campo Grande, que se utilizavam da Língua Brasileira de Sinais para se comunicar.

A dissertação de mestrado de Neres, defendida em 1999, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com o título “Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê? (o caso de Campo Grande - Mato Grosso do Sul)” não está disponível em plataformas digitais, como especificado no início do texto, mas, em contato com a autora, essa disponibilizou cópia impressa para acesso e estudo.

O trabalho desenvolvido por Neres teve como questão central: para que servem as políticas e os programas de educação profissional aos PNEs? O objeto do trabalho buscou compreender quais funções os programas de profissionalização poderiam estar cumprindo, uma vez que não têm conseguido se constituir como via de acesso ao mercado de trabalho, haja vista que esses têm sido vistos como principal via de integração na sociedade.

Neres fez um mapeamento e análise dos programas desenvolvidos em Campo Grande, no setor de profissionalização nas instituições especializadas. Destaque especial foi conferido ao Projeto Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no Mercado de Trabalho Competitivo, desenvolvido no período de 1993 a 1997, por ser responsável pela maioria dos programas.

A autora discutiu no trabalho as respostas possíveis para o questionamento, que era buscar identificar as necessidades que poderiam determinar a existência de tais programas e desvendar as reais funções ocupadas pelos programas de profissionalização do PNE. O estudo,

além de analisar políticas e descrever programas, desvelou o seu significado na sociedade, entre eles o caráter ocupacional e assistencial, liberando as famílias desses cuidados, além da manutenção financeira das instituições especializadas, força reguladora do Estado no papel de controle dos índices de desemprego, abertura de mercado onde o PNE é mais um potencial consumidor e, na medida do possível, produtor de mão de obra barata.

O primeiro passo para a construção desse trabalho foi buscar e estudar várias fontes bibliográficas que permitissem captar e analisar historicamente o movimento de atendimento ao PNE. A autora referendou o trabalho especialmente em Jannuzzi (2012), Amaral (1994), Manzini, Goyos (1989) e Mazzota (1996).

Neres, também fez a análise das políticas de atendimento e dos documentos produzidos na área, em especial os que privilegiam a educação profissional, o que se constitui de fundamental importância na tentativa de apreender o objeto. Para ter acesso a tais documentos, a autora realizou visitas às instituições especializadas, à Secretaria Estadual de Educação, à Secretaria Municipal de Educação, ao SINE - Sistema Nacional de Emprego, Promossul - Fundação de Promoção Social de Mato Grosso do Sul, DEMEC - Delegacia do Ministério da Educação e Cultura e IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A coleta de dados nas instituições foi feita por meio de visitas para observação, rastreamento de materiais nas bibliotecas (revistas e documentos), bem como por meio de entrevistas com os técnicos responsáveis pelos programas de profissionalização. Foram entrevistados dez técnicos, que representavam as dez instituições especializadas retratadas no trabalho.

Vale destacar, que apesar do recorte temporal da pesquisa apresentada por Neres ser deveras longínqua da presente produção, a relevância das fontes orais para apreensão do objeto pesquisado mostrou-se mais uma vez na proposta metodológica voltada para a utilização de fontes orais e não somente a leitura ou decodificação de fontes documentais. Ademais, o segundo capítulo da dissertação, especialmente o item 1 “Das Políticas de atendimento ao PNE em Mato Grosso do Sul” contribuiu sobremaneira com a base teórica e análise dos dados apresentados no terceiro capítulo da presente dissertação.

As dissertações de mestrado de Anache, Moro e Neres têm recorte temporal posterior ao objeto desta pesquisa, entretanto, sabe-se que, apesar das descontinuidades das políticas de Governo (que deveriam ser políticas de Estado), uma proposta de trabalho não se constitui do dia para noite e que, sempre há reflexos dessas nas práticas posteriores, ainda mais se tratando de uma política a nível estadual. Com isso, essas dissertações, entre outras, apesar da temporalidade posterior ao objeto pesquisado, contribuíram para conhecer os reflexos e

impactos de medidas adotadas anteriormente, efetuando uma análise do antes, durante e depois dos ideais projetados à época da divisão de Mato Grosso e criação de Mato Grosso do Sul.

A dissertação de mestrado de Corrêa (2005) “A construção do processo de municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004”, apesar de trazer no título um recorte temporal muito além do objeto desta pesquisa, contribuiu com os estudos sobre a municipalização da educação especial na capital - Campo Grande, inclusive com uma retrospectiva história que leva à época da divisão dos estados.

Corrêa justificou a pesquisa à necessidade de se registrar a memória da história da educação especial em Campo Grande no contexto da municipalização, visto que, quando buscou por aporte bibliográfico e documental sobre o assunto, não localizou estudos e publicações referentes ao tema proposto.

O trabalho de Corrêa, assim como este, além de contribuir para a discussão da temática em questão, também serve de referência para a elaboração de outras pesquisas, e difunde o conhecimento sobre a política local de educação especial, no âmbito do contexto social, inserida no universo da política educacional brasileira.

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

Para responder aos objetivos específicos da pesquisa, Corrêa utilizou-se dos documentos da Prefeitura Municipal de Campo Grande, informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação, entrevistas com sete pessoas que participaram da implantação dos serviços de educação especial no estado e a memória da autora que acompanhou e coordenou, em diferentes momentos e de diversas formas, a construção dos serviços de educação especial neste município.

A pesquisa documental foi realizada a partir das fontes primárias oriundas da Secretaria Municipal de Educação e no campo empírico foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas, entre junho de 2004 e junho de 2005, gravadas em fita de áudio, sendo que o critério de escolha dos entrevistados deu-se pela participação desses sujeitos em cargos que favoreceram as decisões tomadas na construção da história da educação especial do Mato Grosso do Sul e de Campo Grande.

A autora procurou analisar o material tendo como fundamento epistemológico o materialismo dialético, fundamentou a construção da história do sistema educativo de Campo Grande em Lombardi (2003) e o papel do Estado em Marx (1998) e Gramsci (1991).

Para o estudo do objeto da pesquisa, outros trabalhos somaram-se, são eles: Jannuzzi (1995); Kassar e Oliveira (1997); Both (1997); Oliveira (1999); Arelaro (2000); Höfling (2001); Zauli (2001); Simionatto (2001); Azevedo (2002); Prieto (2002); Peroni (2003); Souza e Faria (2003); Senna (2003); Ferreira e Glat (2003); Pereira (2005), dentre outros.

O Capítulo III da dissertação de Corrêa, versa sobre os aspectos históricos da educação no município de Campo Grande e a trajetória da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, o que agregou muito nos estudos para esta pesquisa, visto que Campo Grande é a capital do novo estado, *locus* desta pesquisa.

1.7 Região Sudeste

A Região Sudeste recorrentemente ganha destaque por suas produções científicas resultantes de pesquisas nas mais diversas áreas. Sobre a modalidade educação especial, muitos textos e teóricos renomados são comumente conhecidos, contudo, as buscas na Plataforma CAPES não apresentaram resultados consistentes quanto à temática, metodologia e recorte temporal que possam se aproximar ou contribuir com o objeto desta pesquisa. Percebe-se que as produções estão mais voltadas para um retrato nacional da história da educação especial, carecendo de estudos voltados para os registros regionais e locais.

Nos estados do Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, dentro da delimitação da busca definida e apresentada no início do texto e reiterada no parágrafo anterior, não foram encontrados registros de produções.

No estado de São Paulo, a dissertação de mestrado de Geralda Catarina Bressianini Botura, com o título “Resgate histórico da educação especial em instituições filantrópicas e rede pública na cidade de Ribeirão Preto - SP” defendida em 2006, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP em Araraquara, só está disponível para consulta física na Biblioteca da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras no Campus Araraquara, assim, não foi localizada em nenhuma outra plataforma digital.

Ainda no estado de São Paulo, o texto de Rosália Aparecida Simões Santana da Costa, resultado de sua dissertação de mestrado com o título “O Campo da Educação Inclusiva em São José dos Campos - SP (1989-1998)”, em 2014, pela Universidade Federal de Pernambuco -

UFPE em Recife, foi de pronto localizado no acervo digital do repositório da Biblioteca Central da UFPE.

Quadro 7 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - na região Sudeste

Região	Estado	Autor	Título	Ano	Universidade ou Instituição
Sudeste	São Paulo	BOTURA, G. C. B.	Resgate histórico da educação especial em instituições filantrópicas e rede pública na cidade de Ribeirão Preto - SP (não localizado)	2006	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Araraquara
	São Paulo	COSTA, R. A. S. S. da.	O Campo da Educação Inclusiva em São José dos Campos - SP (1989-1998)	2014	Universidade Federal de Pernambuco - Recife

Fonte: Elaborado pela autora, com base no levantamento realizado (2020)

A dissertação de Costa (2014) “O Campo da Educação Inclusiva em São José dos Campos - SP (1989-1998)” tem como objetivo geral contribuir com o estudo sobre o processo de inclusão escolar, analisando e refletindo a trajetória histórica no campo inclusivo no município de São José dos Campos/SP. Assim como as demais produções, a autora buscou registrar a história da educação especial, na perspectiva de incrementar o acervo sobre a temática, utilizando-se dos dados da Rede Municipal de Ensino a partir do final da década de 1980 e 1990.

Sobre os objetivos específicos, Costa conceituou educação especial e suas vertentes epistemológicas, bem como retomou a história de São José dos Campos sem perder de vista o enfoque do contexto educacional. Para isso, primeiramente identificou as escolas e professores pioneiros que contribuíram com a educação especial no final da década de 1980 e 1990 e a pesquisa utilizou-se de fontes documentais e orais.

As fontes documentais foram extraídas de materiais publicados nos principais jornais, além de dois arquivos do município: o arquivo central, localizado na Secretaria Municipal de Educação (SME) e o arquivo público, localizado no Parque Burle Marx (Parque da Cidade).

A primeira intenção da pesquisa era refletir e discutir como a inclusão foi planejada e construída, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos (REM), de acordo com olhares e vozes dos atores que trabalharam no município, desde o final da década de 1980 até o início da década de 1990. As fontes orais foram compostas por entrevistas semiestruturadas realizadas com um grupo de professoras pioneiras, que atuaram entre o período de 1989 a 1998 na Rede Municipal (REM) e que estiveram à frente das discussões, decisões e desafios que fizeram parte da história da educação especial. Além das professoras pioneiras, uma mãe participou do processo de investigação.

O recorte temporal entre 1989 e 1998 justifica-se pois, em 1989 iniciou-se o debate sobre a educação especial no município, embasado na Constituição de 1988, criando as classes especiais. Nove anos depois (1998), o município implantou o Laboratório de Aprendizagem (L.A.) para atender as crianças com dificuldades de aprendizagem em caráter transitório, ou seja, não decorrentes de deficiência.

De acordo com a autora, o movimento pela educação inclusiva em São José dos Campos teve início por meio de pressões e movimento de pais de crianças com deficiência física que não tinham acesso a nenhuma escola, principalmente às escolas estaduais, isso devido às características arquitetônicas dos prédios escolares com dois andares, tornando o acesso e locomoção nesses espaços “inviável”. Por isso, somente os alunos com deficiência auditiva, mental e visual tinham acesso às classes especiais.

A análise dos dados foi fundamentada em Bardin (1977) e sob a luz da Teoria dos Campos de Bourdieu (1989). Apesar da distância temporal e geográfica, a dissertação de Costa contribuiu com a pesquisa local confirmando que, independentemente da região, a educação especial, seja na perspectiva escolar inclusiva ou institucional, foi uma conquista com base em muitas lutas, debates, estudos e tentativas (por vezes contraditórias) na busca constante de se oferecer o que é de direito (educação para todos), mas ainda se discute.

1.8 Região Sul

Na Região Sul foram localizadas quatro produções que mais se aproximaram do objeto de pesquisa, uma no estado do Paraná e três no estado do Rio Grande do Sul. No estado de Santa Catarina não foi encontrada nenhuma produção.

No Paraná, a dissertação sob o título “Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas”, de Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva,

defendida em 2013, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE em Cascavel, foi localizada na biblioteca digital de teses e dissertações da UNIOESTE sem intercorrências.

No Rio Grande do Sul, a dissertação de Francisco Dutra dos Santos Junior, com o título “As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989 a 2000”, de 2002, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Alegre, foi identificada na Biblioteca Setorial de Educação e Repositório Digital LUME da UFRGS em Porto Alegre.

Ainda no Rio Grande do Sul, na mesma universidade, a dissertação de Luciane Torezan Viegas, intitulada “Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002”, de 2005, foi localizada na Biblioteca Setorial de Educação que remete para a plataforma SABI+, que é um sistema de descoberta para busca integrada das coleções impressas e digitais da UFRGS.

Tanto o texto de Júnior quanto o texto de Viegas são em recorte temporais posteriores ao do objeto desta pesquisa, entretanto, no início deste capítulo foi justificada a estratégia de recuar e ampliar o recorte temporal pré e pós-período pesquisado, na perspectiva de conseguir elementos que possam subsidiar, referendar ou contrapor os resultados da coleta de dados, caso contrário, os resultados seriam exíguos.

Neste mesmo estado, mas agora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos em São Leopoldo, Helena Venites Sardagna defendeu sua tese de doutorado “Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo - RS (segunda metade do século XX início do século XXI)” em 2008, e seu texto foi facilmente localizado no Repositório Digital da Biblioteca da UNISINOS.

Quadro 8 - Resultado do mapeamento de pesquisas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - na região Sul

Região	Estado	Autor	Título	Ano	Universidade ou Instituição
Sul	Paraná	SILVA, V. L. R. R. da.	Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas / filantrópicas	2013	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel

	Rio Grande do Sul	JR., F. D. S.	As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989 a 2000	2002	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre
	Rio Grande do Sul	VIEGAS, L. T.	Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002.	2005	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre
	Rio Grande do Sul	SARDAGN A, H. V.	Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo - RS (segunda metade do século XX início do século XXI)	2008	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo

Fonte: Elaborado pela autora, com base no levantamento realizado (2020)

A dissertação de mestrado de Silva (2013), sob o título “Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas”, traz como objetivo geral: compreender como ocorreu o processo de implantação do atendimento educacional às pessoas com deficiência e como se configurou a coexistência desse atendimento nos setores público e privado/filantrópico para as pessoas com deficiência no estado do Paraná durante as décadas de 1970 e 1980.

Para isso, Silva definiu como objetivos específicos: a) compreender a influência da concepção médico-pedagógica no atendimento educacional às pessoas com deficiência; b) investigar a articulação dos atendimentos institucionalizados para as pessoas com deficiência ao contexto socioeconômico; c) analisar a política que foi estabelecida pelo CENESP – Centro Nacional de Educação Especial – e a sua influência sobre o estado do Paraná durante as décadas de 1970 e 1980; d) demonstrar como foi estruturado e organizado o atendimento às diferentes áreas de deficiência no estado do Paraná durante o período referido.

A autora fundamentou teoricamente a análise dos dados nos seguintes pesquisadores: Pessoti (1984), Silva (1987), Bianchetti (1998), Kassar (1999), Caiado (2003), Bueno (2008), além de Iacono (2003), Tureck (2003), Carvalho (2008), Carvalho (2009) e Borba (2010).

Silva trabalhou com fontes documentais para a pesquisa, realizando levantamento *in loco* nos acervos das bibliotecas do município de Cascavel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Estadual de Maringá – UEM, e da Biblioteca Pública do Paraná. Utilizou-se do site da Biblioteca Digital Brasileira - BDTD, efetuou consultas na Secretaria de Estado da Cultura – Museu Paranaense em fevereiro de 2011, e no Departamento de Arquivo Público do Paraná - DEAP em março de 2011. Também se valeu de pesquisas no site do Arquivo Público, onde encontrou uma lista cronológica de legislação, como leis, decretos e regulamentos referentes aos 155 anos de história do estado do Paraná, período este compreendido entre os anos 1855 a 2002.

No site do Conselho Estadual de Educação, inicialmente, a única legislação disponível era a Deliberação nº 031, de 5 de dezembro de 1986 (que não está associada à temática em questão). Já os documentos impressos disponíveis na Biblioteca do Conselho foram fontes fundamentais, pois lá a autora conseguiu localizar a Revista Critéria, que é uma coletânea de indicações, recomendações e deliberações sistematizadas pelo Conselho. No Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional - DEEIN, o único documento encontrado foi “Fundamentos teóricos e metodológicos para educação especial” (Paraná, 1994), cuja elaboração foi coordenada pela professora Marli Rosa Müller.

Nessa pesquisa bibliográfica, Silva também consultou documentos de outros setores do governo do estado do Paraná. Além disso, o Tribunal de Contas disponibilizou um relatório que contém informações sobre a educação especial. O site do Dia a Dia, da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, também disponibiliza documentos que abordam, de modo sintético, a história da educação especial no estado.

Assim como a dissertação de Costa, a produção de Silva tem uma distância temporal e geográfica, além da metodologia ser apenas de análise documental, entretanto, contribuiu muito com a pesquisa local por reiterar que, nas diferentes regiões do país, a educação especial na escola comum ou na instituição perpassou os mesmos entraves de preconceito, de concepções médico-pedagógico, de normalização e de interesses do capital.

A dissertação de mestrado de Santos Júnior (2002) “As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989 a 2000” teve como objetivo principal a análise do processo de estabelecimento de políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, no período compreendido entre 1989 e 2000.

A investigação com este recorte cronológico, compreendeu as administrações do período de 1989 a 2000, cujas gestões foram conduzidas pela Administração Popular na cidade de Porto Alegre. Trata-se de uma investigação qualitativa, baseada, preponderantemente, na análise documental, dando prioridade às publicações e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, além de relatórios internos que focalizavam as transformações ocorridas no período.

Além da análise documental, foram realizadas entrevistas com os gestores de cada período responsáveis pela educação especial. Por meio das entrevistas, o autor procurou resgatar as singularidades de cada momento que compõem a história recente da educação especial no âmbito do município de Porto Alegre, bem como destacar o protagonismo na constituição das políticas públicas em educação especial na Rede Municipal de Ensino. As entrevistas foram livres e abertas e os depoimentos compõem o material de análise no seu conjunto. Tal opção metodológica foi considerada adequada à análise e compreensão da totalidade dos fenômenos estudados.

A pesquisa qualitativa, no âmbito das Ciências Sociais, com aplicação na educação, apresenta-se com um largo espectro teórico-metodológico que pode ser tratado por diferentes enfoques. Sua utilização, no entanto, estabelece uma relação direta com os fenômenos sociais. Santos Júnior, elegeu Trivinos (1987), Moraes (1994) e Bardin (1979) para fundamentar a análise dos conteúdos.

Para responder ao objetivo geral da pesquisa, Júnior considerou as seguintes questões: 1. Como se constituiu o processo de estabelecimento de políticas de educação especial, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, a partir de eixos organizadores como: organização de ensino, formação de professores e serviços de apoio, no período de 1989 a 2000? e 2. Quais são os principais elementos evidenciados, no percurso da construção de políticas de educação especial da RME? Pode-se reconhecer uma aproximação entre o paradigma da educação inclusiva e os projetos político pedagógicos da Administração Popular?

Na análise dos dados coletados foram considerados três “eixos organizadores”: organização de ensino, formação de professores e serviços de apoio.

A produção de Santos Júnior, tem recorte temporal diferente do objeto desta pesquisa, mas, assim como as demais, contribuiu para conhecer a história da educação especial nas diferentes regiões do país. Na introdução, interessou a esta pesquisa o texto 1.6 “A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: do Implícito às Estratégias de Ação”, que faz uma retomada do contexto histórico que se deu a organização da educação especial no município de Porto Alegre, mas, especialmente no estado do Rio Grande do Sul.

Segundo Santos Júnior, a educação especial na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre pode ser considerada recente, já que essa análise identifica a existência, na capital, de vários serviços com mais de 50 anos, instituídos pelo setor público estadual ou em âmbito privado.

O atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, na rede municipal de Porto Alegre, teve início somente na década de 1970, com a implantação das classes especiais. Este atendimento pressupunha estreita relação com os serviços da saúde e de assistência social, pois ocupava-se da avaliação e do diagnóstico, bem como do próprio encaminhamento do aluno para esse espaço pedagógico.

Ao longo do século passado, as iniciativas do poder público estadual foram fortemente concentradas na capital. A partir da década de 1950 até meados dos anos de 1990, várias escolas, centros e classes especiais foram criadas.

O panorama delineado nesta evolução temporal permite identificar grandes investimentos dos governos estaduais no atendimento em educação especial, e apesar da presença de serviços de entidades privadas, ainda é flagrante a concentração das ações do Estado na cidade de Porto Alegre.

No final dos anos 1980, consolidou-se o projeto político da Administração Popular, com presença predominante do Partido dos Trabalhadores, e nesse momento foram criadas quatro escolas municipais especiais que surgiram em decorrência da grande demanda existente, pois os serviços oferecidos encontravam-se “estrangulados”. Havia intensa procura, fazendo com que a comunidade reivindicasse junto ao município a implementação de novos espaços de atendimento. Grupos comunitários tiveram um papel extremamente importante, já que provocaram um tensionamento gerador de novas ações.

Além da abertura das escolas especiais, o período de 1989 a 1993 foi marcado, também, pela desativação progressiva das classes especiais na Rede Municipal de Ensino. Este processo vinculou-se à difusão de propostas que defendiam o avanço do atendimento integrado do aluno com necessidades educativas especiais no ensino comum.

Essas e outras contribuições de Santos Júnior podem ser localizadas, fundamentalmente no capítulo 4 que versa sobre os quatro períodos tratados no texto. A esta pesquisa interessou o primeiro período (de 1989 a 1993) que aborda os destaques e desdobramentos dos contextos da organização de ensino; a formação de professores: direção política e mudanças nas práticas educativas; e os serviços de apoio: assessorias interdisciplinares nesse período histórico, fazendo assim, um contraponto com as políticas locais, mesmo não sendo do mesmo recorte de tempo, porém, ajuda a delinear o cenário nacional vivido nos anos seguintes.

A dissertação de mestrado de Viegas (2005) com o título “Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002” tem como objetivo geral analisar as políticas públicas por meio das demandas estimadas, os dados de oferta, os documentos orientadores divulgados pelos órgãos estaduais responsáveis pela efetivação do direito à educação no estado do Rio Grande do Sul, considerando a área da educação especial, sendo estes: a Secretaria Estadual de Educação (SE), o Conselho Estadual de Educação (CEED) e a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS), no período de 1988 a 2002. Por meio dos documentos publicados no período investigado pelos três órgãos, em seus níveis legais, técnicos ou orientadores, procurou-se conhecer os registros históricos referentes à educação especial no estado.

A fim de contemplar o objetivo geral da pesquisa, Viegas elegeu objetivos específicos para a investigação: analisar as demandas estimadas e os dados de oferta de atendimentos divulgados pelos órgãos oficiais do estado do Rio Grande do Sul referentes à educação especial; identificar os pressupostos educacionais que pautaram as políticas públicas para a educação especial no período de 1988 a 2002 no estado; e relacionar os dados de oferta de atendimento divulgados com as políticas públicas dirigidas à educação especial no mesmo período.

A proposta metodológica que embasa a pesquisa encontra-se associada aos estudos de caráter qualitativo e tal abordagem, em seus princípios metodológicos, não inviabiliza o exame de dados quantitativos, mas prioriza qualitativamente a análise de tais dados sob o ponto de vista da atribuição de sentido por parte da investigadora, para isso, a autora se valeu de Laville e Dione (2001) e Odeh (2000).

A análise documental e entrevistas constituíram os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. Viegas realizou a leitura e releitura de documentos, assinalou trechos considerados significativos para os objetivos do estudo, organizou/classificou os documentos por atribuição de sentido e importância para análise e sistematização dos dados sob a forma de registro escrito.

A autora também realizou visita à residência de uma colega que desempenhou funções gestoras na Secretaria Estadual de Educação, junto à Divisão de Educação Especial, o que acabou configurando-se como uma entrevista informal.

Além desse encontro, também realizou visitas a pessoas que exerceram funções profissionais junto à SE, ao CEED e à FADERS, em seus locais de trabalho. As entrevistas ocorreram de forma aberta, pautadas nos objetivos da pesquisa e com registro dos pontos

centrais, bem como orientações quanto a novos pontos para investigação, sob a forma de diário de campo. Não houve preocupação em gravá-las.

O resultado dos estudos de Viegas, contribuiu para esta pesquisa, principalmente no capítulo 6 que versa sobre os caminhos percorridos para a constituição histórica das políticas públicas para a educação especial no estado do Rio Grande do Sul, apresentando a organização da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SE) à época, assim como foi efetivada a oferta de educação especial no estado do Rio Grande do Sul. Ainda no capítulo 6, a autora apresentou as propostas da SE para a educação especial no RS, a organização do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CEED) e sua legislação pós LDB, além da educação inclusiva no contexto estadual. A organização da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS) finaliza o capítulo 6.

A tese de doutorado de Sardagna (2008) “Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo - RS (segunda metade do século XX início do século XXI)” pretendeu: a) analisar e problematizar discursos que, enredados, produzem as condições para a emergência da educação especial como uma modalidade da educação escolar, atendendo a uma racionalidade, governando a conduta dos sujeitos nela posicionados e, ao mesmo tempo, contribuindo para a produção de mecanismos de normalização desses sujeitos; b) problematizar a norma como articuladora de processos de normalização que, no contexto da biopolítica, são operados por tecnologias de regulamentação da população posicionada pelos discursos da educação especial; c) questionar as políticas de inclusão escolar que, na articulação com as práticas, colocam em funcionamento mecanismos necessários para assegurar a normalização de crianças e jovens.

Para atender aos objetivos propostos, Sardagna precisou responder às seguintes questões: a) Como as políticas de educação constituem o campo da educação especial, operando e sendo operadas sobre determinados sujeitos? Como os discursos operam nas e através das políticas, distribuindo práticas entre/sobre os sujeitos? b) Como mecanismos de regulação e regulamentação aparecem na normalização dos sujeitos submetidos às práticas da educação especial? c) Como as regulamentações são inseridas nas políticas e definem práticas de inclusão?

Sardagna referenda a pesquisa utilizando-se de uma abordagem analítica, e nessa perspectiva, os conceitos foucaultianos de discurso e normalização são fundamentais para este exercício. Além de Foucault (1995; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2008), outros autores, como

Ewald (1993) e Varela (1996), constituem referências importantes para sustentar a dimensão analítica do trabalho apresentado.

O corpus de análise foi constituído de trinta e três Relatórios Anuais da Secretaria de Educação do Município de Novo Hamburgo, dos anos de 1968 a 2007, e vinte e oito números da Revista do Ensino da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, de 1951 a 1978. Cabe ressaltar que foram revisados todos os relatórios existentes e dezenas de revistas, para então selecionar os excertos e textos que compõem o corpus.

A análise deu-se a partir da garimpagem de enunciados, e os documentos foram analisados como monumentos, ou seja, na sua exterioridade, não buscando o que eles dizem “mesmo”, mas o que eles produzem quando dizem sobre as práticas de educação especial.

Não como materiais principais, mas como pano de fundo para a constituição de uma rede discursiva possível, o estudo se apoiou ainda no periódico semanal de Novo Hamburgo denominado “O 5 de Abril”, editado entre 1927 e 1962, e o Jornal NH, entre 1963 e 1967, atual diário da cidade, que teve sua primeira edição em 1963. Nessa mesma ordem de importância, ainda foram utilizados os Anais do I Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação sobre “Educação Especial”, ocorrido em 1981 no Rio Grande do Sul.

Como o título mesmo sugere um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo - RS, no manuseio dos relatórios, a autora percebeu que esses poderiam constituir documento de pesquisa, mas, nas idas e vindas dos documentos, entendeu-se que eram necessários outros documentos que permitissem ampliar as discussões para além da Rede Municipal de Ensino e com o propósito de enriquecer a pesquisa, buscou agregar materiais de âmbito estadual.

Somando-se aos documentos e legislações municipais e estaduais, Sardagna ainda realizou levantamento em 150 teses e dissertações disponíveis no banco de dados da CAPES, que tratam da educação especial de alguma forma, com o objetivo de construir uma noção sobre a produção do conhecimento nesse campo de estudo a partir das pesquisas.

De acordo com os dados apresentados nessa tese, é a partir da década de 1950 que a educação especial se constitui como política educacional no Rio Grande do Sul; e na década de 1960, passa a fazer parte das discussões na esfera pública em Novo Hamburgo, quando é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em parceria com a Secretaria de Educação. Porém, na Rede de Ensino, é na década de oitenta que a educação especial se consolida como política educacional naquele município, quando é criado um setor específico para orientar as escolas e atender os alunos matriculados.

Essas e outras informações podem ser analisadas na segunda parte do texto de Sardagna, que trata da emergência de um campo de saber e no capítulo 3.3 e 3.4 que discorre sobre a educação especial no âmbito estadual e municipal respectivamente.

Nesses capítulos, a autora contribuiu com o panorama regional e municipal para a pesquisa local, favorecendo o entendimento dos discursos utilizados através das normativas que engendram as políticas de educação especial nas mais diversas regiões e contextos sociais/culturais.

1.9 Impressões sobre o levantamento bibliográfico

Na oportunidade de buscar outras publicações que pudessem contribuir com a constituição do levantamento bibliográfico na história da educação especial de âmbito regional/estadual, a sensação inicial foi de otimismo por entender ser uma atividade simples, já que os portais de consulta estão deveras constituídos e organizados, então, caberia tão somente captar os textos, lê-los, descrevê-los e organizá-los no primeiro capítulo desta dissertação.

De pronto, a primeira consequência da imersão no campo da historiografia foi a constatação de vários “nãos” que envolvem o estudo histórico sobre a educação especial no Brasil, citam-se alguns deles:

- Não. Os portais não estão constituídos e organizados seguindo uma lógica ou layout favorecedores das consultas;
- Não. O sistema de busca que alimenta os portais não atende aos filtros propostos e não suportam uma quantidade razoável de marcações;
- Não. Não há acervo digital nas bibliotecas e/ou os locais onde os textos deveriam estar disponíveis (pelo menos não no recorte temporal proposto).

No exame de qualificação foi sugerida a utilização dos operadores booleanos para otimizar as pesquisas nos portais, tal informação é importante e tentou-se utilizá-los, bem como usar nos filtros as palavras “gestão ou gestores - educação especial”, entretanto, não se percebeu diferença significativa nos resultados. Com isso, a opção escolhida foi manter o mapeamento de pesquisas da forma como está, por entender e reiterar que a criação do Portal Pioneiros é um marco para a história da educação especial, sobretudo, quando considerado que muitas produções ficam limitadas ao acervo físico nas bibliotecas das universidades.

Como o trabalho acadêmico não é constituído somente de “nãos”, graças aos esforços de pesquisadores imbuídos de um propósito maior que é a produção científica, muitos “sins”

também surgiram com a experiência da constituição do levantamento bibliográfico na busca pela história da educação especial, entre eles:

- Sim. Foi possível localizar estudos importantíssimos em várias regiões do país com a mesma temática;
- Sim. Os estudos, em sua grande maioria, trazem nas bases das pesquisas referencial teórico e metodológico dentro da concepção histórico-dialética, resultantes das relações sociais e do modo de produção capitalista em seu constante movimento;
- Sim. A maioria dos textos tem como fonte de dados as entrevistas, por entender que, sempre e na medida do possível, a voz dos protagonistas da história elucidam pontos que a análise documental, por vezes não dá conta;
- Sim. Há necessidade da continuidade ao registro das fontes e produção no campo da história da educação especial, pois estudos importantes foram identificados, mas ainda são exíguos, considerando o território nacional e a história de cada região.

Esta pesquisa traz um hibridismo quanto ao campo da educação especial e o da história da educação, por isso, a pesquisadora se desdobrou para conseguir atender aos objetivos propostos, tendo em vista sua formação inicial e estudos continuados, desta forma, inicia-se o segundo capítulo, ao mesmo tempo que se vislumbra o terceiro.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NOS ANOS DE 1980: FONTES E TRILHAS HISTÓRICAS

O presente capítulo tem por finalidade discorrer e destacar os percursos travados na educação das pessoas com deficiência, trilhando a história com enfoque na década de 1980, bem como discutir o uso de fontes na história da educação e sua intersecção com a educação especial no Brasil, de modo a subsidiar a análise do objeto.

Para isso, este capítulo retomará brevemente o tratamento dado às pessoas com deficiência, tanto social quanto educacional, visto que esse é a mola propulsora das políticas públicas da educação especial.

Posteriormente, será tratado o contexto histórico, social, político e econômico externo e interno que o Brasil vivia no período de redemocratização no início da década de 1980, recorte temporal do objeto pesquisado, direcionando para os desafios e conquistas da educação especial nesse período, bem como a organização dos serviços voltados para tal. Intenta-se, dessa forma, subsidiar a análise e considerações tecidas no terceiro capítulo do trabalho, que tratará do cenário local no estado de Mato Grosso do Sul na década de 1980, da organização político-administrativa, do contexto da educação especial, utilizando-se de fontes documentais e relatos orais.

Tanto no segundo capítulo quanto no terceiro, para contextualizar as políticas públicas emanadas na década de 1980, há necessidade de retomada de alguns períodos anteriores, visto que as políticas públicas não surgem do nada, mas são provenientes de um contexto histórico construído com base em momentos políticos e financeiros demarcados. Ressalta-se que, a historicidade do tema será tratada nos anos anteriores ao recorte temporal do trabalho, bem como limitar-se-á aos poucos anos seguintes, devido a necessidade de se objetivar os resultados.

Na finalização do capítulo, será discutido o uso de diferentes fontes de pesquisa na área da história da educação especial, especialmente as fontes mais comuns utilizadas nas pesquisas recentes, com viés não só documental, mas também por meio de relato oral - trazendo uma perspectiva empírica dos fatos. Mesmo com a leitura de diversos textos sobre a constituição e organização da escola/educação para os estudantes comuns, percebe-se a ausência da história da educação especial e isso se justifica quando se remetem às concepções históricas que são constitutivas da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, retoma-se os primórdios da história, nas sociedades de cultura primitiva, os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca, estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens, tudo isso dificultava a aceitação de pessoas que fugiam à

rotina da tribo, pois, incapazes de irem à busca da caça e de sobreviverem por si mesmos à agressividade da vida, essas pessoas mostravam-se dependentes da tribo, por esse motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte.

A concepção histórica do não atendimento à pessoa com deficiência passa também pela antiguidade, onde crianças com deficiência física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sociocultural, essas crianças eram lançadas do alto dos rochedos ou rejeitadas e abandonadas nas praças públicas ou nos campos. Muitos filósofos da época admitiam essa prática, coerente com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, principalmente quando a pessoa com deficiência era dependente economicamente.

Já na Idade Média, na Europa em geral, a atitude para com as pessoas com deficiência era a mesma, até a difusão do cristianismo, pois, entre os milagres de Cristo, aparece em grande número a cura de deficiência física, auditiva e visual. A partir dessa concepção “cristã”, as pessoas com deficiência foram vistas como filhas de Deus, e daí desdobram-se duas vertentes: de filhos de Deus enviados ao mundo para expiar os pecados de seus antepassados - o que era salvo conduto para o assassinato dessas crianças; ou como filhos de Deus, mas pecadores, e que sozinhos poderiam se redimir, ou seja, não permitia que fossem assassinados, entretanto, não havia movimento nenhum no intuito de educá-las e cuidá-las, e essa falta de movimento justificada numa concepção teocêntrica, tem como pano de fundo a produção, a divisão da força de trabalho e a manutenção das classes dominantes.

Para Marx e Engels (1998, p. 28):

A incidência da divisão do trabalho no desenvolvimento histórico. Primeiro, na comunidade tribal, a divisão do trabalho se baseia da diferença dos sexos. Depois, toma por base a diferença de forças físicas entre os indivíduos de ambos os sexos. Com o surgimento da divisão entre cidade e campo, as imposições naturais se tornam secundárias e avultam as condições sociais propriamente ditas. A formação da classe dos comerciantes, separada dos produtores, faz avançar ainda mais o processo da divisão social do trabalho [...].

Percebe-se que, desde os primórdios da sociedade, a pessoa com deficiência era vista como não humana, subumana, humana, mas não necessária ou importante.

Paralelamente a essa questão, tem-se a educação de crianças e jovens “comuns” que foi moldada especificamente para atender os filhos dos nobres, depois para os filhos dos burgueses,

com instrução individualizada, depois em pequenos grupos, até atingir a organização do trabalho didático que hoje se apresenta na organização das escolas contemporâneas.

A educação da pessoa com deficiência nem sequer aparece nos textos sobre a organização da escola. Conforme excerto do texto *Civilidade Pueril*, o que se tem são orientações sobre comportamentos indevidos e que devem ser evitados, referindo-se à inadequação social, ou seja, de forma pejorativa.

De fato, olhos ameaçadores são sinal de violência, enquanto olhos perversos traduzem maldade. Mas os olhos errados e perdidos no espaço sugerem demência. Não se deve premir os lábios como se temesse aspirar o hálito dos outros. Igualmente não se pode estar de boca aberta como um paspalho. Rir de tudo o que se faz ou se diz, é coisa de bobalhão, mas não rir de nada já é estupidez. Movimentar os pés, estando assentado, evoca o gesto de bobalhão. Igualmente, gesticular com as mãos desperta suspeita de alguma anomalia. (ERASMO, 1995, p. 2,3,4,6)

A concepção de belo e saudável, do produtivo e evolutivo, a meritocracia, o tecnicismo, as carteiras enfileiradas, a rotina (aparentemente rígida), a avaliação quantitativa e de caráter eliminatório, a forma de comer, falar e andar, tudo dentro de uma escola foi pensado para ajustar a sociedade aos interesses do mercado e do capital.

E mesmo com esse viés, na educação do estudante comum, a escola falhou e falha, justamente por pensar que ele é comum, por pensar de forma linear e ao mesmo tempo fragmentada, por entender o ser humano como objeto ou produto que deve entrar em uma máquina - escola - e sair um produto pronto para consumir ou ser consumido pelo mercado. A escola, como se organizou e se organiza, não vê o sujeito e seus aspectos constitutivos: história, fragilidades e potencialidades, dificuldades e contribuições, com a mudança no cenário educacional atual.

Mesmo cientes disso, as práticas segregacionistas de outrem, ainda se refletem na pseudo inclusão escolar e social de hoje. Crianças e jovens sendo diagnosticados e medicalizados por não se ajustarem ou encaixarem nos moldes da escola, crianças e jovens que realmente precisam de atenção por parte de pais e professores, sendo ignorados do processo de ensino e aprendizagem no contexto da escola; crianças e jovens mesmo devidamente diagnosticados, medicalizados, acompanhados pedagogicamente sofrem com a indiferença de seus pares, professores e sociedade.

Já foi explicado por que historicamente a sociedade age assim com relação às pessoas com deficiência, entretanto, aquilo que se explica nem sempre se justifica. Resta a sociedade moderna cumprir o seu papel na evolução dos tempos, encarar o desafio de conviver com o diverso e oportunizar em igualdade de condições o acesso à educação, cultura, lazer, esporte,

emprego, moradia, saúde e tantos outros direitos fundamentais e inalienáveis do ser humano e cidadão brasileiro.

E por falar em cumprir seu papel e direitos fundamentais do cidadão brasileiro, passemos agora ao contexto social, econômico e político que permeou as ações e a história da educação especial no Brasil, desde seus primórdios, com especial atenção às décadas de 1970 e 1980.

Voltando a um período mais remoto da história do Brasil, na perspectiva de demonstrar os desafios da educação para pessoas com deficiência neste país, tem-se em 12 de setembro de 1854 a primeira providência no sentido de atender essas pessoas, foi concretizada quando D. Pedro II assinou o Decreto Imperial nº 1.428, na cidade do Rio de Janeiro, que criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e em 1957, pela Lei nº 3.198, de 06 de julho, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Nesses espaços foram organizadas oficinas para aprendizagem do trabalho, sendo oficinas de tipografia, encadernação, tricô, sapataria e outros.

Sobre isso, Rebelo (2016, p. 47) complementa informações sobre a criação das primeiras instituições de atendimento à pessoa com deficiência:

Embora uma movimentação mais intensa nesse sentido tenha ocorrido no século XX, a criação das primeiras instituições de atendimento a essa população (pública ou privadas) data do período entre os séculos XVII e XIX, como a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1600), o Instituto Benjamin Constant (IBC) no Rio de Janeiro (1854), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (1856) e o Hospital Juliano Moreira em Salvador (1874). Já as primeiras instituições de ensino regular que ofereciam atendimento em classes especiais datam do século XIX, como Colégio Coração Eucarístico de Jesus em Recife (1883), o Colégio São Salesiano em Niterói (1883), a Escola México no Rio de Janeiro (1887), a Subunidade Educacional Euclides da Cunha em Manaus (em 1892), o Ginásio Estadual Orsina da Fonseca no Rio de Janeiro (1898) e o Grupo Escolar Dr. Flaminio Lessa em Guaratinguetá (1895) (BRASIL, 1975a).

O contexto voltado para o trabalho (oficinas) e utilidade da educação ou reabilitação da pessoa com deficiência, sempre foi motivador das ações e políticas públicas na história da educação especial. Sobre isso, Jannuzzi (2012, p. 117-118) demonstra que essa é uma realidade global e não só local, pois:

Havia certa quantidade de estudos e apresentação de soluções em nível internacional no princípio do século, como, por exemplo, a criação em 1915, nos Estados Unidos, do Fundo Permanente de Ajuda aos Cegos de Guerra após a Primeira Guerra Mundial (1914-1919), mais tarde intitulado Imprensa Braille Americana e depois American Foundation for Overseas Blind e em 1980, Hellen Keller International Incorporated (FUNDAÇÃO PARA O LIVRO DO CEGO NO BRASIL, 1980, p. 11). Mas foi principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em razão da quantidade de mutilados, fruto da contenda, que, realmente, foram tomadas providências. Assim, podem-se citar realizações nesse sentido como o Conselho Mundial das Organizações

Relacionadas ao Incapacitado (PIRES, 1974, p. 91, rodapé), na década de 1950 nos EUA a criação da National Association for Retard Children (NARC/EUA apud SEED/FCEE/DAE/GPRT, 2002, p. 29) bem como declarações de princípios: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em Paris em 10 de dezembro de 1948, Declaração dos Direitos da Criança proclamada pela ONU em 20 de novembro de 1959 (MEC/SG/CENESP, 1977, p. 7); Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (Assembleia Geral das Nações Unidas) de 20 de dezembro de 1971 (resolução nº 2.856 [XXVI]), que incluíam o direito à educação, treinamento, reabilitação e orientação que possibilitassem o desenvolvimento máximo da sua capacidade, o máximo de seu potencial e o direito à vida em família (PIRES, 1974, p. 93).

Com o cenário pós-guerra, o interesse que surgia nos diversos países era respaldado e justificado em prol do desenvolvimento, a fim de tornar as pessoas com deficiências, adquirida (na guerra) ou congênita, úteis à sociedade, à retomada da produção e ao capital, treinando, reabilitando e possibilitando o desenvolvimento máximo da sua capacidade, o máximo do seu potencial.

Dessa forma, o “mercado passa a ser o objetivo último da educação”, e ainda, “a escola ‘prepara’, desenvolve o ‘capital humano’, a ‘força de trabalho’ que deve ser ‘investida no setor produtivo” (RODRIGUES, 1982 apud JANNUZZI, 2012, p. 152).

Siems-Marcondes (2019, p. 4), registra que:

Nos estudos históricos sobre o processo que levou ao entendimento de serem as pessoas com deficiência sujeitos de direitos, aos quais deve ser assegurada a participação em todas as atividades da vida social, há destaque às mudanças disparadas a partir do final da Segunda Guerra Mundial e fortalecidas na Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948. [...] De maneira geral, as discussões que tocam na escolarização desse público sinalizam como demarcador das ações da área no século XX as deliberações constantes na citada declaração e seus desdobramentos posteriores, ao lado de outras medidas históricas que estabeleceram as condições de possibilidade para que a profissionalização e a educação profissional de pessoas com deficiência entrassem nas pautas das políticas educacionais que possuem como foco essa população.

É importante considerar que o contexto internacional e a necessidade de reorganização política e econômica dos países no pós-guerra foram decisivos para a implantação de políticas públicas para as pessoas com deficiência, especialmente se levado em conta a prioridade do capital humano. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU em 1948, traz como objetivo a promoção do desenvolvimento dos países de economia periférica, o progresso e o bem-estar social, e essas premissas trouxeram no cenário internacional uma atenção especial às condições de vida das pessoas com deficiência que, segundo Souza, Pletsch e Batista (2019), fizeram com que os debates sobre a pauta crescessem consideravelmente nas décadas de 1950 e 1960, cada vez mais associadas aos conceitos de redução da pobreza e desenvolvimento.

E é na “perspectiva do bem-estar social” articuladas ao binômio redução da pobreza-desenvolvimento, (como pano de fundo o capital humano e a mais valia) que a construção de programas, projetos e políticas para as pessoas com deficiência têm se constituído ao longo da história humana global, com reflexos fortes nas economias e propostas locais. Sobre isso, Souza, Pletsch e Batista (2019, p. 5) afirmam:

A construção de um programa intersetorial ao longo das décadas de 1950, 1960 e 1970 no âmbito da ONU, embora tivesse como eixo central a reabilitação das pessoas com deficiência, não foi considerada no início como uma prioridade pela OMS. Por outro lado, a Unesco entendeu que a educação de “crianças com defeitos físicos era fundamental”, pois preparava-as para uma “vida normal” (Ecosoc, 1950a). A construção desse programa envolveu diversas conferências ao longo do período sobre questões ortopédicas - sustentadas por um determinado conhecimento médico da época, as quais, aliadas à produção de conhecimento científico da época, legitimaram a introdução da ideia da reabilitação na educação. A reabilitação passou a ser assumida como uma estratégia para o enfrentamento de problemas econômicos e sociais, como uma forma de (re)inserir o sujeito com deficiência na vida social e laboral. Vale lembrar que no Brasil, a Educação Especial iniciou-se com forte orientação nos pressupostos da reabilitação no que diz respeito ao trabalho com as pessoas com deficiência.

No Brasil, esse movimento de habilitação ou reabilitação da mão de obra da pessoa com deficiência refletiu-se, inicialmente, na organização das associações filantrópicas/instituições especializadas. Em 1960, clínicas e serviços privados de atendimento, inclusive com apoio educacional, reuniram pessoas e profissionais interessados no tema e demanda.

Vale aqui um parênteses, para contar um pouco sobre os trabalhos das instituições especializadas, visto a relação que elas fazem, assim como as escolas comuns, com um movimento sempre de reabilitação para a força laboral, medicalização e controle social, e “a recuperação, ainda que sinteticamente, da situação da educação especial no Brasil, no período imediatamente anterior ao estudado (1964 a 1985), favorecerá o entendimento da intensificação dessa relação e o papel que as instituições privado-filantrópicas assumiram em relação às políticas educacionais brasileiras, durante o regime militar” (BUENO; LEHMKHUL; GOES, 2019, p. 3).

Ainda segundo Bueno, Lehmkhul e Goes (2019, p. 3):

Parte-se do princípio, conforme Boito (2017, p. 13), que o “Estado capitalista estabelece a distinção formal entre recursos públicos e privados, mas que na prática é apenas formal porque, ao fim e ao cabo, as funções primordiais do Estado capitalista, garantir a dominação política da burguesia e assegurar as condições sociais e econômicas do processo de acumulação de capital, sobredeterminam todas as políticas desse Estado, inclusive a sua política social. [...] É justamente aqui que as entidades privado-filantrópicas da educação especial cumprem seu papel de aparelhos privados de hegemonia (Gramsci, 2014), não porque pretendam ocupar totalmente a função do Estado, mas porque disseminam, num plano abstrato e genérico da “falta de dons” –

a deficiência que se abateria igualmente sobre todos, independentemente de suas condições de classe - a perspectiva ideológica da filantropia como ação da sociedade em prol de qualquer manifestação de desvalia.

Rebelo (2016) complementa o argumento quando apresenta que essa vertente histórica e mundial tem desdobramentos no cenário brasileiro já na primeira metade do século XX, já que por meio das instituições especializadas, a filantropia ocupou espaços antes renunciados pelo Estado, desta forma, o governo (poder e função do Estado) terceiriza a preocupação, a responsabilidade e a organização do serviço (governança) para as entidades privadas de educação especial. Esse movimento se guia pela teoria neoliberal que percorreu todo o século XX (no Brasil, na primeira metade do século e nos países europeus e latinos a partir das décadas de 1970, 1980 e 1990) e vem adentrando o século XXI. Em tese, os princípios do trabalho deveriam ser os mesmos, mas na prática são bastante distintos, é a retirada ou terceirização dos serviços que deveriam ser públicos, para esferas privadas e financiadas ou subvencionadas pelo Estado.

Jannuzzi (2012, p. 119) ainda afirma que:

As associações agremiavam-se em federações, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), desde 1963, e a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP), em 1971 (EDLER, 1977, p. 13); Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974, e até alguns estados, como é o caso de São Paulo, que organizara o Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação - decreto nº 47.186 de 21 de novembro de 1966 (apud BUENO, 1993, p. 101). [...] Serviços específicos haviam sido organizados, como o Projeto de Integração da Pessoa Excepcional no Ministério do Trabalho e Previdência Social; o Centro de Estudos e Pesquisa do Excepcional (CEPEX); Associação Beneficente do Instituto Brasileiro de Reeducação Motora; Assistência à Criança Defeituosa; Serviço de Pesquisa e Documentação da Divisão de Educação e Reabilitação de Distúrbios de Comunicação da PUC/SP; Serviços de Paralisia Cerebral; Serviços de Educação Especial das Secretarias de Educação e Cultura da Guanabara e São Paulo, que segundo a relatora do Grupo-Tarefa (GT), idealizador do CENESP, foram consultados (PIRES, 1974, anexos). Os próprios deficientes já estavam organizando-se em torno de seus problemas, como os cegos, que fundaram, em 1954, o Conselho Brasileiro do Bem-Estar dos Cegos. Há informação da realização em Brasília do II Congresso Brasileiro de Deficientes Visuais, em 1968, mostrando assim, já uma certa organização dessa população (VENTURA, 1989, n.p.).

Conforme Jannuzzi (2012), o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi realmente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim: campanhas nacionais para educação dos surdos em 1957, dos cegos em 1958, e dos deficientes mentais em 1960. Mas, além dessas, alguns programas e movimentos sociais, bem como instituições especializadas já estavam se organizando, com isso, “nos documentos das campanhas públicas para educação das pessoas

com deficiência visual e cegueira, deficiência intelectual, deficiência auditiva e surdez, é notório um alinhamento com as ideias de reabilitação e de parceria público-privada, disseminadas pelos organismos internacionais e pelo programa da ONU” (SOUZA; PLETSCHE; BATISTA, 2019, p. 6).

A primeira Campanha a ser criada foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - C.E.S.B. com o Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 e instalada no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, no Rio de Janeiro, com o objetivo de promover por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional. Talvez pela localização e por ter confundido suas atividades com as do INES, anos depois, a Campanha foi desativada pela indisponibilidade de dotações orçamentárias.

Em 1958, com o Decreto nº 44.236, de 1º de agosto, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, e em novembro daquele mesmo ano, uma comissão diretora foi constituída sob a presidência do Ministro de Estado da Educação e Cultura. Depois de um ano e meio de sua criação, a Campanha passou por algumas mudanças, deixando de ser vinculada ao Instituto Benjamin Constant. Com a denominação de Campanha Nacional de Educação de Cegos - CNEC, em 1962, a professora Dorina de Gouvêa Nowill assumiu o cargo de diretora executiva da CNEC.

Mazzotta (1996) ainda afirma que outra campanha foi instituída em 1960, com o Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, sendo a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME, junto ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, desta vez, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro.

Percebe-se, já na criação das Campanhas, o movimento e contribuição das entidades privadas-filantrópicas de educação especial e confirma-se tal movimento com as mudanças na política de educação especial quando essas começam a surgir a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 4.024/61. Sobre isso, Kassas, Rebelo e Jannuzzi, (2019, p. 7) esclarecem que:

As campanhas já estavam instaladas quando, em 1961, foi aprovada a primeira lei educacional a regular todas as etapas e modalidades da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 4.024. Esse instrumento estabelece que a educação do excepcional deva ser enquadrada no sistema geral de educação, no que fosse possível, (art. 88), o que pode ser identificado como incorporação no Brasil dos princípios de normalização e integração, já em discussão em âmbito internacional.

Cabe ressaltar que os estudos de questões relativas à educação dos “excepcionais”, nos Seminários sobre a Infância Excepcional, ocorridos entre 1951 e 1955, segundo Rafante e Lopes (2013) foram decisivos para a consideração da educação especial na elaboração da Lei 4024/61.

Sobre isso, Kassar (2000) afirma que o atendimento do estudante com deficiência na escola comum só seria viável dentro do possível, mas essa possibilidade perpassa pela estruturação do sistema educacional, em que pese nas redes públicas, contudo, naquele momento o apoio financeiro é garantido especialmente às instituições particulares, situação bastante semelhante ao que aponta Rebelo (2016), o Estado diz que é viável nas escolas comuns, “dentro do possível”, mas as condições são dadas às entidades privadas. Outra situação que vale registrar, é que nessa mesma Lei não está claro qual ou quais os atendimentos as pessoas com deficiência deveriam receber, nem qual o papel do Estado na escolarização dessa população.

Sob a justificativa do atendimento aos princípios de uma educação democrática, de “liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, essa lei definia que a educação era um “direito de todos” e que poderia ser realizada “no lar e na escola”, autorizando que a família educasse seus filhos em casa ou em instituições que considerassem adequadas e “a permissão para o ensino doméstico era proposta, pois o número de escolas era insuficiente para toda a população, especialmente para as crianças das camadas populares. Ou seja, o documento legitimava que a educação era um direito de todos, mas não possibilitava a igualdade de oportunidades, já que o próprio poder público não oferecia escola para todos” (BUENO; LEHMKHUL; GOES, 2019, p. 4).

Assim,

a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, regulamentou a “ajuda financeira à rede privada de forma indiscriminada”, que validou os interesses da iniciativa privada e da Igreja, uma vitória das forças conservadoras brasileiras em uma conjuntura de efervescência cultural e política e de disputas ideológicas. Para a educação da pessoa com deficiência a lógica se manteve, especialmente pela iniciativa de pais que passaram a criar escolas especiais para o atendimento de seus filhos, já que eles não eram absorvidos pelas escolas cursadas pelos filhos não deficientes. (BUENO; LEHMKHUL; GOES, 2019, p. 4).

Vale registrar que “na sucessão do governo de Juscelino Kubitschek, Jânio da Silva Quadros assume a presidência em 1961, mas renuncia após poucos meses. Ao retornar de uma viagem diplomática, João Belchior Marques Goulart (Jango), vice de Jânio Quadros, assume a presidência de 1961 a início de 1964, quando foi deposto pelo golpe militar” (KASSAR; REBELO; JANNUZZI, 2019, p. 7) e foi nesse contexto político que a primeira LDB foi publicada, em 20 de dezembro de 1961.

Sobre o contexto político que permeou o cenário de implantação das propostas para as pessoas com deficiência, Siems-Marcondes (2019, p. 2) nos conta que:

O Brasil atravessou, entre os anos de 1964 e 1985, um período de ditadura militar. No mesmo ano em que os militares assumem o comando do país, foi instituída, por meio do decreto n. 54.188, de 24 de agosto de 1964, a Semana Nacional da Criança Excepcional a ser comemorada anualmente no período de 21 a 28 de agosto, em todo o território nacional. Esse decreto estabeleceu como responsabilidade do ministro de Educação e Cultura a coordenação da programação que poderia incluir outras instâncias. A existência desse decreto é, em nosso entendimento, um relevante indicador do papel prioritário que se estabeleceria para a educação especial naquele período, sendo que também se encontrava afinado ao movimento internacional de debates e divulgação da área, que se intensificou nos anos de 1960 e 1970.

Kassar, Rebelo e Jannuzzi (2019, p. 7-8) ainda relatam que “a ditadura militar se iniciou em 1964-1985 e o General Humberto de Alencar Castelo Branco assumiu o governo, por escolha indireta do Congresso, em 31 de março de 1964. Logo após sua posse, como uma das primeiras ações para a área da infância, em 24 de agosto de 1964, Castelo Branco instituiu a Semana Nacional da Criança Excepcional, por meio do Decreto 54.188 (Brasil, 1964)”, e durante o regime militar (1964-1985), a idealização do projeto de desenvolvimento econômico foi condicionada ao que se denomina por “fascínio da modernização”, assim, a educação possuía um papel de destaque na disseminação de valores e ideologias, tanto para a formação de certa elite - dos grupos dirigentes de órgãos públicos - quanto dos setores populares para sua inserção na produção econômica, nas esferas que o demandassem.

Nessa lógica de disseminação de valores e ideologias, chama-se a atenção para a organização da pasta da Educação Especial dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que contou, segundo Kassar, Rebelo e Jannuzzi (2019), com a contribuição de consultores de entidades privadas e órgãos governamentais brasileiros, entre eles Antônio dos Santos Clemente Filho, Vice-presidente da Liga Internacional das Sociedades Pró-retardados Mentais e Conselheiro da CADEME; Justino Alves Pereira, presidente da Federação Nacional das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais); Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi no Brasil; Lizair de Moraes Guarino Guerreiro, Presidente da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil; Dorina de Gouvêa Nowill, diretora da Campanha Nacional de Educação dos Cegos-MEC e fundadora e presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, entre outras personalidades já atuantes no campo da atenção às pessoas excepcionais.

Além desses, a composição e organização da educação especial no MEC teve a participação efetiva de assessores e consultores internacionais, pois esses faziam parte dos

acordos entre o MEC e a *USAID [United States Agency for International Development]*, através do escritório de Recursos Humanos da *USAID/Brasil*.

A constituição da pasta da Educação Especial no MEC, maciçamente por representantes das instituições privado-filantrópicas é deveras coerente, visto que, se entendia que essas pessoas e as instituições que representavam tinham expertise para tal, entretanto e coincidentemente, Bueno, Lehmkul e Goes (2019, p. 3) afirmam que “parte-se do princípio de que, neste período (entre os anos de 1964 e 1985, período de ditadura civil-militar no Brasil), as instituições privado-filantrópicas receberam incentivos governamentais para a expansão do atendimento às pessoas com deficiência em todo o território nacional, ampliando, desta forma, a sua influência sobre as políticas nacionais de educação especial”.

Tal movimento fundamenta-se claramente em Karl Marx e Friedrich Engels (1998, p. 29) pois:

Dentro da própria classe dominante, observa-se a divisão entre seus membros ativos, ocupados com a prática da dominação, e seus membros intelectuais, encarregados de elaborações ideológicas. Ou seja, criação de ilusões de dominação da classe à qual pertencem. Pode se dar até que membros ativos e intelectuais da classe dominantes entrem em discordância, mas estas se desvanecem, assim que a classe em conjunto vê ameaçada as bases de sua supremacia.

Ou seja, tem-se uma LDB que diz que a educação é direito de todos, ao mesmo tempo, não tem vaga nas escolas públicas. Pais podem escolarizar seus filhos. Instituições especializadas públicas ou particulares são financiadas para “escolarizar” a pessoa com deficiência. Por fim, a escola continua elitista, excludente, meritocrática e classificatória.

Com esta clareza, voltemos ao movimento que apregoa o atendimento e a escolarização da pessoa com deficiência, mas, pautado na reabilitação para o trabalho e financiamento das instituições privado-filantrópicas, e sobre isso, Souza, Pletsch e Batista (2019, p. 2) registram os motivos que levam ao contraditório do discurso e da prática:

A institucionalização da Educação Especial em nosso país, em meados da década de 1970, se deu a partir de ações pactuadas nos Acordos MEC/Usaid, durante o regime militar (1964-85). Essa relação de influência das diretrizes políticas internacionais propagadas pelas organizações especializadas do Sistema das Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial (BM) na configuração das políticas educacionais no Brasil ao longo dos tempos vem sendo estudada por diversos autores (Bezerra, 2017; Cardoso, 2018; Jannuzzi, 2004; Kassar, 2011, 2013; Mendes, 2010; Rafante, 2011; Siems, 2016; Souza & Pletsch, 2017).

De acordo com Rebelo (2016), o país passa por profunda reorganização econômica advinda do estreitamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-

dependente e isso, fez com que a educação tivesse um papel importante na consolidação dessas relações e suas propostas. As propostas tinham como pressupostos o crescimento da industrialização e o setor de serviços nos centros urbanos, conseqüentemente passou-se à necessidade de se educar as pessoas para esse novo cenário e atendimento de mão de obra, bem como o grande contingente de pessoas nesses centros já pressupunha que a reorganização educacional era inerente, especialmente no ensino fundamental.

Siems-Marcondes (2019, p. 2) nos conta que:

Ao longo dos anos de 1970, parte expressiva dos encaminhamentos das políticas públicas brasileiras, em especial no campo econômico e educacional, sofreu forte influência de organismos externos, tanto por meio do financiamento direto de agências internacionais, como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – *USAID* e a Organização Internacional do Trabalho – OIT, por exemplo, quanto pelo condicionamento de apoios políticos e econômicos externos à adoção de práticas globalmente recomendadas em acordos internacionais expressos em declarações emanadas da Organização das Nações Unidas – ONU, entre outros.

Assim, com a finalidade de organizar e dar sustentação às demandas emanadas dos organismos internacionais (capital estrangeiro), a Lei Educacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou diretrizes e bases para o 1º e 2º graus. A partir dela, segundo Rebelo (2016), ampliou-se a obrigatoriedade do ensino até então de quatro anos, a fim de cumprir a elevação do ensino obrigatório presente na Constituição Federal de 1967.

Embora a Constituição outorgada de 1967 não tenha se referido à educação especial, a Lei nº 5.692/71, segundo Bueno, Lehmkhul e Goes (2019), reorganizou o ensino primário e secundário instituídos pela LDB, promulgada no governo de Emílio G. Médici, tendo Jarbas Passarinho como Ministro da Educação, estendeu a educação obrigatória para oito anos com a criação do Ensino de 1º Grau, e contemplou a educação especial apenas por um único artigo, o 9º.

A Lei trazia grandes desafios no que se refere ao atendimento da demanda de alunos (comuns) no recém-inaugurado esquema de educação compulsória no ensino de 1º grau de oito anos, e sobre a educação especial, Rebelo (2016) traz que nessa lei não se garante a obrigatoriedade do atendimento a ser prestado às pessoas com deficiência, nem se cita sob que condições as mesmas deveriam ser atendidas.

Sobre o artigo 9º, da Lei nº 5.692/71, Jannuzzi (2012, p. 120) complementa o argumento que versa sobre a predileção da educação especial na escola comum com:

[...] a LDB n. 5.692 de 1971, artigo 9, explicitara posição acerca desse alunado, descentralizada administrativamente nos conselhos estaduais de educação: “Os alunos

que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (S) deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. E desde a LDB n. 4.024/61 estava explicitada a posição oficial de preferência pelo ensino do deficiente na rede regular de ensino.

Desta forma, a lei aponta predileção pela escola comum, mas, mais uma vez não garante o tipo de atendimento a ser prestado, também terceiriza a competência de normas para os Conselhos Estaduais (aqueles que se interessassem pela pauta) e ainda, refere-se ao público da educação especial como - os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula - ficando claro que as questões financeiras e de ajustamento social dos alunos impactaram e impactam até hoje na vida dos mesmos, pois se criavam e ainda criam no interior das escolas pseudo deficientes para justificar o fracasso educacional.

Sobre o atendimento às pessoas com deficiência, Bueno, Lehmkhul e Goes (2019) apresentam que a Lei nº 5.692/71 por um lado definiu o alunado da educação especial, e por outro lado incluiu estudantes com “atraso considerável quanto à idade regular de matrícula”, contribuindo oficialmente para a patologização do baixo rendimento escolar, ação política e educacional que responsabiliza o sujeito pelo fracasso escolar, e isenta o Estado e a escola, bem como a sociedade e família pelo baixo rendimento pedagógico. Essa prática consolidou-se de tal forma que até hoje encontram-se situações congêneres, especialmente se os estudantes pertencerem às camadas sociais mais vulneráveis.

Após a promulgação da Lei nº 5.692/71, Souza, Pletsch e Batista (2019), afirmam que em 1972 o Conselho Federal de Educação publicou o Parecer nº 848/72 (Brasil, 1972), alinhado às proposições da Unesco, que tratava da educação dos excepcionais. O documento colocava o atendimento prestado pela educação especial como “linha de escolarização”, considerando:

a) o atendimento deve ser feito junto com os demais; b) o tratamento individualizado, “tratamento especial”, somente quando for indispensável; c) formação de mestres-especialistas/professor-especialista; d) como ensino regular, o atendimento é atribuição dos vários sistemas de ensino, com a coordenação geral e assistência técnica e financeira da União; e) o tratamento especial pode ser feito na mesma escola ou em outro estabelecimento; f) os pontos fundamentais para desenvolvimento desta linha de escolarização, numa atuação nacional, são: (a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade, (b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal e (c) a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas nos diversos sistemas. (SOUZA; PLETSCHE; BATISTA, 2019, p. 6).

Dentro desse cenário e com todos esses desafios, muitas ações passaram a se desenrolar na perspectiva de implantação das novas diretrizes para a educação especial, incluindo a criação de um Grupo de Trabalho (1972) com vistas a criação de um Projeto Prioritário - Projeto

Prioritário nº 35 (Educação Especial) - que reuniu diversos segmentos para desenhar e direcionar a política e as ações do governo na área da educação dos excepcionais.

O Grupo-Tarefa Educação Especial foi constituído pela Portaria de 25 de maio de 1972 e gerenciado por Nise Pires, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP. Integravam também esse Grupo, as diretoras da Campanha Nacional de Educação de Cegos e da Campanha Nacional de Educação e Reeducação de Deficientes Mentais, além de outros educadores. Os resultados dos estudos do Grupo-Tarefa contribuíram para a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil vinculado ao Ministério da Educação e Cultura.

Kassar, Rebelo e Jannuzzi (2019), chamam atenção para as intencionalidades e pano de fundo nas ações do governo ao atender o Projeto Prioritário nº 35, do Plano Setorial de Educação e Cultura, em novembro de 1972, com o MEC assumindo a educação especial como área prioritária, visto que o governo à época era autoritário e ditatorial, e justo nesse período preocupou-se em criar um órgão para fazer a gestão da política educacional para pessoas com deficiência. É interessante notar como esse governo deu atenção a um tema tão caro aos direitos humanos. Pela equipe que organizou e constituiu o grupo da educação especial no MEC, como mencionado nas páginas anteriores, há que se observar a existência constante de personalidades/espectros que estavam constantemente muito próximos do poder. Não se questiona a competência técnica para elegibilidade e definição de cargos, contudo, é fato que vínculos familiares, proximidades com militares e relações pessoais foram favorecedoras da composição do órgão.

A despeito das intencionalidades, “o CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” e, com sua criação, as Campanhas Nacional de Educação de Cegos e a Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais foram extintas. O acervo financeiro e patrimonial dessas Campanhas foi agregado ao novo órgão, assim como o acervo financeiro, pessoal e patrimonial dos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Educação de Surdos (MAZZOTTA, 1996, p. 55).

Sobre a criação do CENESP, Jannuzzi (2012, p. 123) atesta:

Suas atividades estavam subordinadas à Secretaria-Geral do MEC (decreto n. 72.425, parágrafo único) e o IBC e o INES a ele subordinados. Apresentava-se como um órgão político, como se reafirmava ainda em 1977: para "assumir a coordenação, a nível federal, das iniciativas no campo de atendimento educacional a excepcionais [...] obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação

especial", integrando as diversas esferas administrativas, federal, estadual, municipal, particular, priorizando a integração ao sistema regular, otimizando os recursos disponíveis, os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas, psicológicas para prevenção e também para educação (MEC/SG/CENESP, 1977, p. 9).

Segundo Rebelo (2016, p. 56), “o CENESP foi instituído junto a consultores da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e das Sociedades Pestalozzi, e nasceu forte no MEC, com autonomia administrativa e financeira, priorizando a integração do aluno “excepcional” no sistema regular de ensino”.

A primeira diretora-geral do CENESP foi a psicóloga Sarah Couto César, que trabalhava na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, e a incorporação de técnicos das entidades filantrópicas na esfera pública foi recorrente, já que esses eram considerados os quadros mais qualificados da área (BUENO; LEHMKHUL e GOES, 2019). Assim como especialistas das entidades privado-filantrópicas foram sendo absorvidos pelos sistemas públicos, o que expressa o reconhecimento oficial sobre o trabalho realizado, os representantes políticos dessas instituições também foram absorvidos.

Sobre a criação desse órgão central, Rebelo (2016, p. 55) aponta que:

A educação possuía um papel de destaque na disseminação de valores sociais e ideologias, tanto para a formação de certa elite – dos grupos dirigentes de órgãos públicos, quanto dos setores populares para sua inserção na produção econômica, nas esferas que o demandassem. Na especificidade desse contexto histórico, político e econômico, procura-se estruturar o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, como marco para a formação de uma determinada abordagem no atendimento às pessoas com deficiência disseminada em todos os estados brasileiros, tanto para as propostas de educação quanto para as de capacitação dessa população para o trabalho.

De acordo com Souza, Pletsch e Batista (2019), o período foi fortemente marcado pela criação de escolas e classes especiais nas escolas públicas e pela classificação dos alunos em dois grupos: os que teriam maturidade para aprender e os imaturos para aprendizagem, rotulados como “excepcionais”.

Parece redundante, mas não se pode perder de vista que maturidade era essa e o que se esperava aprender com ela, pois os interesses de mercado e de mais valia, são sempre identificados nas leituras dos textos como que “enraizados”. A respeito disso, Siems-Marcondes (2019, p. 6) apresenta um texto que trata do Planejamento da educação especial no Brasil, onde Gallagher⁷ (1974) expõe:

⁷ James J. Gallagher, Diretor de Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill, N. C. Assessor e consultor internacional que contribuiu para a elaboração dos rumos da Educação

[...] modelos possíveis para oferta de serviços educacionais aos retardados mentais educáveis. Entre esses modelos, encontramos um “programa de trabalho e estudo” cuja estratégia prevê: “estudantes retardados de nível médio despendem parte do tempo na escola e parte em uma situação real de trabalho onde se espera que desempenhem tarefas quando adultos”. Indicou ainda como possíveis espaços de atuação desses educandos: “padaria, restaurante, fábrica, oficina de eletricitista, etc.”, onde as principais vantagens a serem obtidas, seriam a aquisição de experiências de trabalho e o encorajamento de empregadores relutantes a empregarem estudantes da educação especial, já que nessas oficinas o processo educativo se vincularia às atividades de trabalho. (Gallagher, 1974, p. 107-112 apud Siems-Marcondes, 2019, p. 6).

Para demonstrar que tipo de prática perpassa a história da educação especial no Brasil, sob o viés do favorecimento do capital, bem como atendimento aos interesses do mercado internacional, vale a pena avançar um pouco até 1980, onde Kassar, Rebelo e Jannuzzi (2019) trazem que, para além da qualificação da mão de obra oportuna ao crescimento industrial, rural e da economia em geral, há um interesse em se vender para o Brasil, tecnologias e recursos sob o mote de favorecedoras para inclusão educacional, social e laboral das pessoas com deficiência, assim os países desenvolvidos transferem para os países em desenvolvimento tais tecnologias e recursos, fomentam no país a instalação de indústrias e empresas nessa área (de reabilitação e acessibilidade), ganham com a venda e ganham com o fortalecimento do mercado.

Assim, “torna-se claro que além de ampliar as oportunidades de trabalho e a inserção social dessas pessoas, a política de cooperação internacional visava transferir não o conhecimento ou patentes tecnológicas, mas induzir à aquisição de tecnologia” (ONU, 1982, p. 21 apud KASSAR; REBELO; JANNUZZI, 2019, p. 14).

Ainda sobre a força de trabalho e mão de obra da pessoa com deficiência, Siems-Marcondes (2019, p. 12) afirma que:

A questão da formação profissional de pessoas com deficiência ainda é tema que demanda um forte investimento em todo o país. A legislação que assegura a obrigatoriedade de cotas para as pessoas que no âmbito da legislação trabalhista ainda são descritas como “portadores de necessidades especiais – PNE” é uma realidade que se reflete na inserção de regras especiais nos editais de concursos públicos e no empenho de empresas na captação de profissionais que possam caracterizar o cumprimento das cotas determinadas. [...] Há que se considerar, entretanto, que temos um longo percurso a trilhar na formação profissional de pessoas com deficiência, que muito do que encontramos relatado como propostas estabelecidas ainda durante o regime militar não se efetivou como prática e o quadro de dificuldades a serem superadas, descritas nos anos de 1980, ainda se encontra em grande parte atual. [...] No período de 1964 a 1985, o foco da formação profissional ou ocupacional

Especial no Brasil, como parte dos acordos entre o MEC e a *USAID* [*United States Agency for International Development*], através do escritório de Recursos Humanos da *USAID*/Brasil.

apresentada se fixou em atividades ligadas a trabalhos técnicos e/ou manuais de baixo índice de qualificação. No que diz respeito aos espaços considerados pelo consultor internacional que assessorava a equipe responsável pelas ações implementadas no âmbito da educação especial, todos os ambientes de trabalho seriam de predomínio de serviços braçais (padarias, restaurantes, fábricas ou oficinas), sem sequer considerar a possibilidade de sucesso acadêmico decorrente da ação educacional com pessoas com deficiência e o potencial acesso ao ensino superior, que viria a ser requerido em anos mais recentes.

Retomando a criação do CENESP, registra-se que esse foi organizado administrativamente por meio do Regimento Interno e era composto por seis unidades, sendo: Gabinete, Conselho Consultivo, Assessoria Técnica e sete Coordenações que equivaliam a uma determinada área de excepcionalidade. Também tinha a Divisão de Atividades Auxiliares, Divisão de Pessoal e Órgãos Subordinados, neste caso o Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação.

As atribuições e competências do CENESP foram pautadas numa corrente onde o ensino do “excepcional” estava atrelado às suas próprias possibilidades de ser educado, reverberando a visão restrita de desenvolvimento humano, oriunda e presente na própria forma de organização da sociedade. Naquele momento histórico, segundo Rebelo (2016), o Conselho Federal de Educação falava em “ajustamento social”, entendendo ser necessário que no tratamento especial a que deveriam receber não se poderia dispensar o devido “tratamento regular”. Esse “tratamento especial” estaria, portanto, diretamente associado ao grau de desvio do sujeito, a partir dos critérios de normalidade determinados socialmente. E, ainda, que “os atendimentos em educação especial precisavam ser estabelecidos nas diferentes redes de ensino, devido à classificação e aos encaminhamentos dos alunos considerados “excepcionais” para classes especiais, serviços de apoio pedagógico, salas de recursos, entre outros, demanda essa ampliada devido à expansão da educação obrigatória” (REBELO, 2016, p. 50).

Souza, Pletsch e Batista (2019, p. 12) registram que:

Segundo as Diretrizes Básicas para Ação do Cenesp (Brasil, 1974, p. 24), a oferta de uma educação de qualidade devia contar com: a) recursos humanos adequadamente preparados, b) levantamentos, estudos, pesquisas e experimentação e c) programação conjunta da educação com as áreas de saúde, trabalho, justiça e assistência social. Em consonância, portanto, com a já citada prioridade de ação definida para os anos de 1974 a 1978, tais diretrizes reforçaram como prioridade a formação, o aperfeiçoamento e a atualização, em número adequado de pessoal técnico e docente, tanto no Brasil quanto no exterior. As diretrizes indicaram também que não havia razão para diferenciar a ação educativa entre “normais” e “deficientes”, pois “todos têm igual direito de acesso à educação”, cujos objetivos “visam ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1974, p. 11). Vale lembrar que, no contexto brasileiro dos anos 1970, o ensino de 1º grau era obrigatório dos sete aos catorze anos e que os objetivos educacionais apresentados nas

Diretrizes Básicas para Ação do Cenesp eram os mesmos elencados no Art. 1º da Lei 5692/71 (Brasil, 1971).

Quatro anos após a criação do CENESP, a Portaria Interministerial nº 477/77 estabeleceu as diretrizes básicas para ação integrada do MEC e do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) no campo do atendimento a excepcionais e esse preceito está fundamentado na concepção de que nem toda pessoa com deficiência era passível de ser educada, o entendimento de escolarização tinha um viés médico pedagógico e dependia de habilitação ou reabilitação, bem como aqueles que não fossem mentalmente educáveis deveriam ser assistidos por instituições públicas ou privadas, mas subvencionadas ao Estado, no caso o MEC/CENESP (REBELO, 2016).

Essa relação de intercomplementaridade, pautada em serviços prestados por órgãos ou entidades privadas a serem assistidos, técnica e financeiramente pelo MEC, deve ser analisada com mais cuidado, principalmente na perspectiva de desvelar o que está embutido na proposta. E entre esses embutes, tem-se que:

Essa clientela seria composta por “excepcionais de diversas categorias e tipos que, tendo sido ou não submetidos a tratamento de reabilitação, apresentem condições pessoais necessárias à sua aceitação como beneficiários dos sistemas de ensino, via regular, supletiva e/ou especializada” (BRASIL, 1978a, cap. II, art. 2, I). Aqueles que não possuíssem essas condições seriam encaminhados ao atendimento de habilitação/reabilitação (BRASIL, 1978a). Responsabilizava-se assim o sujeito pelo atendimento a ser recebido, de forma tal que para ser público-alvo dos serviços educacionais, a pessoa com deficiência deveria possuir determinadas condições pessoais que permitiria ser aceito no sistema regular de ensino, supletivo ou mesmo especializado (KASSAR; REBELO, 2011). O encaminhamento para a Educação Especial baseava-se na concepção hegemônica de deficiência naquele momento, sustentada por um conceito de normalidade em oposição ao padrão patológico (KUHNNEN, 2016), modelo classificatório com critérios subjetivos de linha tênue, que possui raízes profundas na educação especial (MÜLLER, 1998), enquanto área/disciplina de conhecimento. (REBELO, 2016, p. 57) (Grifo da autora).

Nessa lógica de que, educa-se aquele que “tem condições de ser educável”, profissionaliza-se aquele que “tem condições de trabalhar”, e frequenta a escola comum somente aquele que “tem condições de estar e permanecer”, o estado garante força de trabalho barata e economia aos cofres públicos, ademais, muitos recursos financeiros são destinados para sistemas que ganham sobremaneira com a manutenção da situação da pessoa com deficiência, sob o mote da filantropia.

Calcada na formulação da lei outorgada pelo regime ditatorial, que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus, ocorreu a concessão de bolsas de estudo a alunos da rede privada, cujo modelo de financiamento para as instituições privado-filantrópicas de educação especial se diferenciou qualitativamente daquele oferecido para a rede

regular. [...] Para esta última, a lei determinava, no parágrafo único de seu artigo 46, que “somente serão concedidas bolsas de estudo gratuitas no ensino de 1º grau quando não houver vaga em estabelecimento oficial que o aluno possa frequentar com assiduidade” (Brasil, 1971), restringindo essa concessão a alunos que “demonstrarem aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos” (Brasil, 1971, Art. 46). Na educação especial, a disseminação de instituições privado-filantrópicas seguiu outra lógica, na medida em que a perspectiva que subjazia essas políticas era a do descrédito de que parcela significativa desse alunado pudesse efetivamente ser produtiva e que, portanto, deveria ser objeto da filantropia. (BUENO; LEHMKHUL; GOES, 2019, p. 10-11).

O financiamento, bem como a descentralização da responsabilidade da escolarização da pessoa com deficiência, continuou a passos largos em várias esferas e abordagens, além de subsidiar financeiramente o “atendimento” das pessoas nas instituições privado-filantrópicas de educação especial, o Estado pagava pela formação e especialização de seus profissionais, o que é realmente uma incoerência, partindo do pressuposto apresentado anteriormente de que os especialistas na área e que compuseram o CENESP vinham dessas mesmas instituições. A formação de professores e técnicos especializados que já atuavam na área da educação especial incluíam não só aqueles que atuavam nas redes públicas, mas envolviam especialmente os das instituições privado-filantrópicas, ou seja, além de privilegiar os professores das instituições privado-filantrópicas em detrimento dos da rede pública, o financiamento, e a descentralização da responsabilidade da escolarização da pessoa com deficiência pelo governo aponta para uma enorme contradição: por que o Estado deve financiar a formação de professores e técnicos (em tese especializados) das instituições privadas, se a priori o CENESP foi constituído por profissionais dessas mesmas instituições sob a alegação de que eram essas as detentoras do conhecimento e expertise na área?

É interessante notar que políticas públicas emanadas há mais de 40 anos estão tão presentes nos dias atuais, exatamente quando se refere a hegemonia e manutenção de sistemas, o *lobby* se repete incansavelmente, até encontrar terreno fértil e “florescer”.

Outra forma de financiamento praticada em grande monta naquele período, e que se estende até hoje, era a de cessão de professores da rede pública para o atendimento institucional, com manutenção de todos os direitos [...] No entanto, apesar do volume expressivo de apoio financeiro conseguido, tanto pela Federação quanto pelas unidades espalhadas por todo o Brasil, e dos reiterados agradecimentos de apoio aos órgãos públicos, a queixa a respeito dos montantes recebidos também era uma tônica. Ou seja, de um lado, as deferências formais para aqueles que eram responsáveis pelas verbas públicas, mas, de outro, o discurso permanente de queixa sobre a sua precariedade cumpria a função de procurar, incessantemente, mais recursos públicos para sua manutenção. (BUENO; LEHMKHUL; GOES, 2019, p. 13).

Enquanto isso e, em consonância com as propostas da época, especialmente atendendo o mercado internacional, a formação dos futuros professores da educação especial foi se

constituindo onde “parcerias” foram firmadas, a exemplo disso tem-se o convênio firmado entre o CENESP e o PREMEN, que executava os acordos entre o MEC e a *USAID*, que além de formar especialistas em educação especial no país e no exterior, objetivava também à importação de equipamentos e material didático especializado (KASSAR; REBELO, JANNUZZI, 2019). De acordo com o Relatório do Departamento de Assuntos Universitários do MEC, até dezembro de 1977, foram enviados 14 bolsistas ao curso de Mestrado em Educação Especial na *George Peabody College for Teachers*, nos Estados Unidos.

Nesse contexto, segundo Souza, Pletsch e Batista (2019), que se iniciaram os programas de formação de professores pesquisadores em nível de mestrado e doutorado no exterior, em especial nos Estados Unidos, a partir dos acordos MEC/*Usaid*, e ao retornarem, os professores-pesquisadores participaram da criação dos primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação especial no Brasil, ainda na década de 1970, visto a necessidade de criação de cursos nas universidades para formar professores que atuassem na “educação dos deficientes”.

Todo esse movimento de financiamento das entidades filantrópicas, bolsas de estudos, cedência de professores, financiamento de formação para professores das escolas especiais particulares é realmente um contrassenso, se levados em conta os números apresentados por Rebelo (2016, p. 51):

No ano de 1974 havia 2.362 estabelecimentos de Educação Especial no país. A dependência administrativa estadual respondia por mais de 70% do número de estabelecimentos, com quase a sua totalidade no ensino regular (em classes especiais). Em seguida, o maior número de estabelecimentos era os da dependência particular (24,6%), a maior parte deles instituições especializadas. Os estabelecimentos municipais não chegavam a 5% do total, e a maioria deles oferecia atendimento a essa população no ensino regular. O número de estabelecimentos federais era pequeno se comparado ao total de estabelecimentos (0,5%). Os estabelecimentos públicos de atendimento somados correspondem a 75,4% do total, proporção superior ao de instituições particulares (24,6%).

E mais:

Em 1974, considerando-se o total dos 96.413 alunos ‘excepcionais’ atendidos, 38,36% deles estavam no ensino regular (classes especiais). As escolas especiais atendiam 33,6% desse público, e em menor número eram atendidos alunos em centros de reabilitação (5,66%), 5,01% em outra modalidade, 3,74% em hospital, 3,54% em clínica, 3,3% em clínica de orientação, 2,91% em hospital-dia, 1,88% em centro ocupacional, 1,44% em oficina pedagógica, 0,28% em oficina protegida, 0,27% em creche e 0,01% em escola-empresa. Com relação ao total, as classes especiais públicas, atendiam o maior número dos alunos classificados como público-alvo da educação especial. (REBELO, 2016, p. 52).

Tais números mostram a disparidade entre o discurso, a prática e o real atendimento do público da educação especial. Chega a ser uma situação de tal ambivalência (quase esquizofrênica) perceber pela leitura dos documentos e autores citados que o financiamento do estado para as entidades filantrópicas sempre aconteceu e continua acontecendo - em maior escala ou igual aos recursos destinados à escola comum – contudo, os estudantes público da educação especial são atendidos em sua grande maioria na rede comum de ensino. Não intenciona-se aqui, questionar o mérito do trabalho, expertise, atuação ou militância das entidades filantrópicas no atendimento ao público da educação especial, mas, é inegável que, se tais recursos - dadas as proporções de atendimento - fossem devidamente investidos nas escolas comuns, possivelmente muitas questões que envolvem o processo de inclusão escolar e social desses estudantes já estariam sanadas. Se o Estado trouxesse para si a responsabilidade da efetiva educação e escolarização da pessoa com deficiência, o atendimento das pessoas com deficiência nas escolas comuns poderia ser ampliado ou melhorado.

Sobre essa questão, Rebelo (2016, p. 58) apresenta dados da década de 1980 que apontam justamente para o aumento do número de matrículas e atendimento do público da educação especial nas redes estaduais de ensino, mesmo com o financiamento voltado, proporcionalmente e igualmente, às entidades filantrópicas.

Entre os dados gerais do ano de 1981, o atendimento especializado em classe especial apresenta o maior número de estabelecimentos, 3.159 do total de 3.452. O número de estabelecimentos que possuíam classes especiais é maior que o dobro do registrado no ano de 1974, em que havia 1.477 estabelecimentos (1.448 escolas comuns com classes especiais anexas e 29 hospitais com classes especiais). Posteriormente registra-se no ano de 1981, cerca de 435 estabelecimentos com salas de recursos, número 4,5 vezes maior do que o registrado no ano de 1974. As demais modalidades de atendimento educativo registradas no ano de 1981 foram: 349 estabelecimentos com oficinas pedagógicas, 147 outras não especificadas e 24 escolas-empresa. [...] Os dados apontam ainda que as classes especiais no Brasil concentravam-se na dependência administrativa estadual, bem como o total de atendimentos correspondia em sua maioria a esta dependência administrativa, o que pode ser explicado pelo fato de que nessa época a maior parte das escolas públicas serem estaduais. Posteriormente essa proporção é maior na dependência particular, seguindo-se a municipal e federal, respectivamente.

E sobre as salas de recursos, a autora também aponta, que essas apresentavam-se em maior número na dependência particular, seguida da estadual, municipal e por último federal. Mais uma vez, aqui aparece outra contradição, pois as salas de recursos, pela norma, têm caráter complementar ao ensino comum, mas a prevalência das salas estava na dependência particular, cuja mantenedora é a escola especial.

No período entre 1974 e 1981, o número de estabelecimentos que passou a ter salas de recursos quase quintuplicou (92 para 435, aumento de 372,8%), e a quantidade de estabelecimentos com classes especiais cresceu em menor proporção (aumento de 118,1%). Desta forma, pode ser subentendido que as classes especiais foram substituídas em número por salas de recursos ou outros tipos de atendimento, mas também é possível apontar a tendência de que o número de salas de recursos simplesmente ampliou-se em relação aos demais serviços registrados (REBELO, 2016).

Com os dados coletados e apresentados, dentro do cenário nacional e internacional, cabia à equipe do CENESP propor políticas públicas, como havia feito, mas, desta vez, por meio da elaboração e organização de documentos que dessem sustentabilidade à ação nas unidades federativas. Assim, Rebelo (2016) nos conta que na década de 1980, especialistas das áreas de deficiência mental, da audição e da visão elaboraram documentos específicos discutidos em sucessivas reuniões no CENESP. Também aconteceram dois encontros em 1981, um realizado no Rio de Janeiro e outro em Natal. Desses dois encontros, participaram técnicos do CENESP, representantes dos Conselhos de Educação, das Secretarias de Educação das unidades federadas e instituições especializadas particulares. Segundo a autora, com as críticas e a partir das sugestões dos participantes, o documento original foi reformulado. “O objetivo da produção desses documentos era facilitar o trabalho das unidades da federação na organização e funcionamento da educação de excepcionais deficientes mentais, da audição e da visão” (REBELO, 2016, p. 75).

No documento, cabe destaque para a área da deficiência intelectual/mental pois, “ainda na década de 1970, no primeiro levantamento realizado pelo CENESP, constatou-se que a deficiência mental era a classificação com a maior quantidade de alunos, em relação aos outros tipos de deficiência” (BRASIL, 1975a apud REBELO, 2016, p. 65).

As políticas educacionais de 1980 foram voltadas para o “deficiente mental educável e deficiente mental treinável” com vistas, como já mencionado reiteradamente, a atender os interesses de desenvolvimento econômico nacional, do mercado e capital internacional. O Brasil acreditava que poderia alcançar maiores patamares econômicos, e que o subdesenvolvimento seria “passageiro”, ou uma etapa a ser vencida, assim a educação joga um papel importante nessas relações. O aumento de matrículas e demandas nas escolas, bem como o grande número de alunos com problemas de aprendizagem, colocava em dúvida o ideal liberal de que partindo de iguais condições todos colaborariam com o desenvolvimento do país. Desta forma, segundo Rebelo (2016, p. 69) “o CENESP organiza a educação especial, numa lógica gerencial-

tecnocrática, mas intimamente atrelada ao modelo norte-americano de atendimento, ou melhor, ao que seus representantes indicavam como modelo “ideal” a ser seguido”.

Sobre todo este trabalho de organização do CENESP e institucionalização da educação especial, Rebelo (2016, p. 70) afirma:

É no período de 1973 a 1985, que ocorre, portanto, a institucionalização da Educação Especial no Brasil e o reconhecimento e a organização dos seus atendimentos, uma vez que o governo federal passa a tratá-la no conjunto das demais políticas educacionais. Se não considerada completamente como parte da educação geral, inicia-se um processo em que as pessoas com deficiência passam a ser enxergadas como alunos, como público a ser atingido por essas políticas, mesmo que de forma parcial e restrita em relação às expectativas de seu desempenho e mesmo inserção na sociedade. Essa visão parcial, redutora das capacidades desses alunos, que incluíam um público que não necessariamente apresentava deficiência por causa orgânica, mas assim classificado por apresentar atraso na idade de matrícula, iria permear o tempo histórico seguinte, mesmo democrático, na disposição dos atendimentos/serviços especializados no país.

Num contexto geral, o “CENESP define um momento muito particular da história brasileira, em que o governo federal centraliza suas ações, como forma de demarcar o poder nesta instância” (REBELO, 2016, p. 70). O controle externo das políticas brasileiras também tinha um objetivo notadamente ideológico, pois a educação carrega a característica de formar consciências, seja em qual instância esses agentes estiverem.

Kassar, Rebelo e Jannuzzi (2019, p. 17) afirmam que:

Com essas características, foi no período de 1973 a 1986, marcado por um regime político autoritário, que ocorre a institucionalização da Educação Especial no Brasil, com o reconhecimento e a organização dos seus serviços, e sua consideração como política pública do Estado Brasileiro, no conjunto das demais políticas educacionais, sob os impactos de movimentos internos e externos. Como uma das consequências dessa perspectiva, passa a haver disseminação de classes especiais, salas de recursos e oficinas pedagógicas, instaladas em escolas públicas, em praticamente todo território nacional.

Mazzotta (1996) informa que o CENESP foi transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial - SESPE, criada a nível nacional na estrutura básica do Ministério da Educação, como órgão central de direção superior, e teve sua coordenação geral transferida do Rio de Janeiro para Brasília. A transferência do órgão parece ter favorecido o grupo que detinha o poder político sobre a educação especial à época, pois, aos poucos, alguns integrantes do mencionado grupo transferiram-se para Brasília e continuaram ligados à educação das pessoas com deficiência em órgãos tanto do MEC quanto da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, criada em outubro de 1986 pelo Decreto nº 93.481.

A SESPE tinha praticamente as mesmas finalidades e organização do CENESP. Segundo Mazzotta (1996), a SESPE era composta por subsecretarias e coordenadorias sendo estas: Subsecretaria de Educação e Aprimoramento da Educação Especial (Coordenadoria de Estudos, Pesquisas e Inovações e Coordenadoria de Aperfeiçoamento e Atualização); Subsecretaria de Articulação e Apoio à Educação Especial (Coordenadoria de Apoio ao Sistema Público de Ensino e Coordenadoria de Apoio às Instituições e Entidades Particulares); Coordenadoria de Planejamento e Orçamento e Divisão de Serviços Administrativos. Informa-se que o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos permaneceram como órgãos autônomos, vinculados à SESPE para efeito de supervisão ministerial.

Em 1990 a SESPE também deixa de existir e a educação especial passa a ser gerida pelo Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, agora dentro da Secretaria Nacional de Ensino Básico - SENEb. Jannuzzi, (2012, p. 125) afirma e ainda complementa:

[...] interessante de se notar é a pouca memória oficial, expressa em documentos legais. Mostrei que desde a primeira LDB há artigos referentes à educação do excepcional, inclusive sugerindo seu enquadramento no sistema regular da educação, embora de maneira tímida (lei n. 4.024, título X, artigo 89). Depois houve a criação de dois órgãos de políticas públicas para a educação, o CENESP em 1973 e o de coordenação geral (CORDE) em 1986 que visavam agilizar o propósito de integração educacional e geral. No entanto, surpreendentemente, em 1990, quando houve a extinção da SESPE e a inclusão na SENEb como um departamento, DESE, instituiu-se um GT (portaria n. 6 de 22 de agosto 1990) que traz na proposta a declaração: "o MEC começa a encarar, pela primeira vez a educação especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos". (MEC/SG/CENESP, 1974a, p. 7, grifo meu)

Batista, Bueno, Caiado, Jannuzzi, Kassab, Lehmkuhl e Goes, Mazzotta, Pletsch, Rebelo, Siems-Marcondes e Souza demonstram com maestria a historicidade constitutiva da educação especial no mundo e no Brasil, fundamentados em fontes documentais preciosas. Como o compromisso deste trabalho é aproximar o máximo possível com o recorte temporal pesquisado (1980 a 1983), faz-se necessário objetivar o texto, concluindo essa parte do capítulo com breve destaque para as últimas décadas, onde a educação especial foi tratada no Brasil, desta vez, com viés inclusivista na escola comum.

Sobre isso, tem-se a Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Registra-se, também, que os esforços relatados anteriormente foram aviadados com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEI em 2008 e o Plano Nacional de Educação - PNE em 2014, que estabeleceu diretrizes e metas para a política nacional de educação até 2024. Chama atenção a meta de número 4 do PNE, pois

seu objetivo é a universalização do acesso à educação especializada, preferencialmente na rede regular de ensino para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Antes de continuar o texto tratando sobre o uso de diferentes fontes de pesquisa na área da história da educação especial, abre-se aqui um parêntese, talvez uma consideração ou até uma impressão, do lugar de fala da pesquisadora, momento histórico e proposituras políticas.

Na leitura dos artigos publicados no “Dossiê: Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura” na revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE/EPAA - *Education Policy Analysis Archives* de junho de 2019), sugeridos pela banca de qualificação, sente-se fortes sensações de *Déjà vu*⁸, pois em 03 de setembro de 2020 foi publicado o Decreto n. 10.502/2020 que instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, e que, em tese, essa vinha sendo discutida desde 2018. Registra-se que o decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em dezembro de 2020 numa decisão liminar proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.

Mas, por que essa sensação? Porque a pesquisadora participou de estudos sobre a reformulação da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva de 2008, além de consultas públicas sobre a reformulação do documento; participou, também, de uma reunião em Brasília, em 2019, sobre a reformulação do documento, e mesmo em Brasília, os números apontam para o crescimento constante de matrículas na escola comum (mesmo que essas estão em caráter preferencial na lei e não obrigatória) e para um número que ultrapassa a casa dos 60% (sessenta por cento) de estudantes com deficiência intelectual.

Dado isso, em 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502, onde se instituiu uma “Política” cujo direcionamento está voltado tão somente para a educação especial em escolas especiais, classes especiais e escolas bilíngues ou classes bilíngues. Registra-se que, conforme números apresentados no MEC em Brasília, o número de estudantes surdos não ultrapassa os 2% (dois por cento) do público da educação especial.

Nesta produção, não cabem considerações de um decreto que foi publicado e logo em seguida revogado, essa é uma pauta para pesquisas futuras, mas, a pesquisadora não poderia deixar de registrar o quão ambíguo e contraditório é o movimento pela inclusão das pessoas público da educação especial. E mais: que movimento é esse? Quem se movimenta e por que

⁸ *Déjà vu* (que significa "já visto" em francês) é a expressão usada para descrever aquela sensação de que você já esteve em determinado lugar ou já fez a mesma coisa antes, ainda que o senso comum lhe garanta que isso não é possível. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/deja-vu.htm>

se movimenta? Tais questões talvez sejam publicadas em um próximo dossiê daqui alguns anos, talvez com considerações favoráveis deste momento, ou não.

A pergunta (entre tantas que rondam a cabeça da autora) é: quem paga o preço desta ambiguidade até lá?

Num lampejo de vaidade, existe a sensação que Bueno, Lehmkhul e Goes (2019, p. 16) concordam e preocupam-se assim como a pesquisadora, pois:

Assim, se é verdade que um período político ditatorial e conservador pôde oferecer meios para que o interesse privado se impusesse em detrimento ao direito da maioria e de incentivo ao âmbito do assistencialismo, o fato de ter sido superado não significa que tenhamos conseguido reverter tanto o privilegiamento das elites quanto o assistencialismo dos “infortunados”. [...] Os últimos rumos das atuais políticas nacionais colocam em risco os avanços que tinham sido obtidos no campo educacional após a queda do regime de 1964, especialmente por meio de pressões dos movimentos organizados em prol da melhoria da qualidade e da democratização da educação pública. [...] A sua superação exige luta constante e contínua por todos aqueles que almejam uma sociedade mais justa e igualitária para todos, inclusive para os alunos da educação especial.

Toma-se aqui a liberdade, quase poética, sobre a aflição da autora, valendo-se de Gramsci (1987, p. 14-15):

[...] Qual será então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras, e outra manifestando-se na ação efetiva, nem sempre se deve à má-fé. [...] A má-fé pode ser uma explicação satisfatória para alguns indivíduos considerados isoladamente, ou até mesmo para grupos mais ou menos numerosos, mas não é satisfatória quando o contraste se verifica nas manifestações vitais de grandes massas: neste caso, ele não pode deixar de ser a expressão do contraste mais profundo de natureza histórico-social. Isso significa, que um grupo social, que tem uma concepção própria de mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação, e portanto, descontínua e ocasionalmente - isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico - toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão ou subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha; e aquele (o primeiro) grupo afirma por palavras essa concepção, e também acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso que não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos.

Parêntese fechada, segue-se com a dissertação.

Intenciona-se continuar o capítulo, como especificado no início do texto, tratando sobre o uso de diferentes fontes de pesquisa na área da história da educação especial, tendo em vista que o trabalho objetivou o registro da fonte oral e produção de material que descreve a atuação

da personagem e práticas encontradas e como essas influenciaram a constituição de políticas públicas junto ao público da educação especial no Mato Grosso do Sul e, para referendar esta parte do texto, são utilizados Alves (2020), Engels e Marx (1998), Gimenez e Toledo (2012), Gramsci (1987), Lombardi e Magalhães (2012), Sanfelice (2008) e Saviani (2006).

Compreender o papel dos gestores em cada época e em cada local, é retratar a influência desses atores na constituição das políticas públicas, o que contribui para a compreensão do processo de estabelecimento da educação especial no Brasil. Para além das determinações internacionais, é necessário interpretar como esses agentes constituíram práticas e se organizaram em torno da questão da deficiência. Embora seja mais óbvio considerar que o desenvolvimento da ciência no Brasil emana de regiões econômicas mais avançadas, faz-se necessário retomar as experiências locais e suas singularidades.

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho, além do aporte teórico com fontes documentais, usa outra importante fonte de dados que é a entrevista com roteiro semiestruturado com relato oral da gestora em educação especial na década de 1980.

Sobre o termo fonte, Saviani (2006, p. 28) define:

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. Além disso, a palavra fonte também pode se referir a algo que brota espontaneamente, “naturalmente” e a algo que é construído artificialmente. Como ponto de origem, fonte é sinônimo de nascente que corresponde também a manancial o qual, entretanto, no plural, já se liga a um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade.

Ao mesmo tempo, o autor enfatiza que:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2006, p. 29).

Na grande maioria dos trabalhos sobre a história da educação, os pesquisadores têm se utilizado de diversas fontes, mas especialmente das fontes primárias que são, segundo Gimenez e Toledo (2012, p. 110) aquelas que:

[...] foram produzidas numa relação direta com o tema estudado. São fontes primárias, por exemplo, as obras de um autor estudado. Elas devem ser relacionadas ao tema e à temática da pesquisa. São também fontes primárias os documentos produzidos no período pesquisado e que possuem relação direta com a pesquisa feita, sejam eles os próprios originais depositados em arquivos ou digitalizados (ou copiados). Desse modo, as fontes primárias remetem diretamente à própria problematização da pesquisa.

Os mesmos autores ainda explicam que a escolha pelas fontes primárias tem sido motivada pela preocupação com a seleção, a execução, a autenticidade e o manejo do material durante a pesquisa, bem como a preocupação com a preservação das fontes clássicas e dos textos antigos, mesmo diante dos acervos virtuais disponíveis.

Destaca-se que as fontes correm o risco de se perderem com os anos, inclusive no que concerne às fontes documentais e digitais, visto a rapidez com que muitos aparelhos se tornam obsoletos. Relevância maior, se for observado que:

[...] Atualmente, as questões de preservação e de descarte de fontes não se referem apenas aos materiais reais, mas também aos virtuais, em decorrência da proliferação em grande escala das novas tecnologias decorrentes dos processos de informatização. Nesse contexto não é mais suficiente preservar acervos destinados à guarda de documentos físicos dos mais diferentes tipos. A preservação de informações guardadas em meios virtuais implica, indissolavelmente, a preservação dos instrumentos que permitem a sua leitura. (SAVIANI, 2006, p. 33).

O resultado deste trabalho vai compor o projeto em rede Portal Pioneiros da Educação Especial que está aportado no portal criado pelo Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (LaPPEEI - 2018) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, com a finalidade de promover pesquisas sobre políticas e práticas no campo da educação especial e inclusão, e essa é uma iniciativa e proposta muito interessante tendo como base a velocidade dos avanços tecnológicos, pois, estando os resultados de pesquisa alocados em ambiente virtual seguro e acessível, tem-se um maior grupo de pesquisadores e disseminadores de conhecimento, sem o risco e dependência da máquina em si.

Saviani (2006) enfatiza para os perigos da nova tecnologia e seus desafios, visto que pela velocidade com que se produzem novas ferramentas digitais, os recursos tornam-se rapidamente obsoletos, a exemplo disso podem-se citar o disquete, o CD-ROM, o DVD, ou pen-drive, entre outros que antes eram exaustivamente utilizados e, atualmente, as máquinas nem sequer fazem a leitura (não há “entrada”), diferentemente do livro, que basta abri-lo manualmente.

Com a leitura do início deste capítulo, verificou-se que os dados apresentados pelos autores são na grande maioria dados documentais, e para ter acesso ao material introdutório, fez-se necessária a aquisição ou empréstimos de livros, exatamente pela preocupação da exatidão dos dados e pela dificuldade em encontrá-los em ambientes virtuais confiáveis, seguros e de fácil acesso.

Além do mais:

Algumas fontes estão cuidadosamente preservadas, em arquivos. Outras o cuidado é precário, pois faltam verbas, força de trabalho especializada e local/ambiente apropriado para sua conservação. [...] Tal cuidado para com a preservação das fontes se dá pelo fato de que elas são materiais preciosos para a construção da historiografia educacional através de pesquisas que cumpram sua função social de compreender as questões educacionais brasileiras e encontrar soluções para as mesmas. (TURMENA, 2014, p. 30).

No primeiro capítulo deste trabalho (mapeamento de pesquisas), também ficou clara a dificuldade de acesso às fontes, mesmo que secundárias - oriundas de pesquisas - e com a era digital, pois dos dezessete trabalhos encontrados nas plataformas digitais, em seis, o acesso não foi possível, apesar de envidados diversos esforços.

Ciente da ausência do registro das fontes, especialmente produzidas por meio de relatos orais, com destaque no período histórico da constituição do estado e de pré-redemocratização nacional, este trabalho foi cuidado para que a objetividade fosse mantida, apesar do pertencimento da pesquisadora quanto à temática, visto que:

O pesquisador, quando está de frente para uma imensa floresta, pode ter duas posturas metodológicas: a) pretender conhecer a totalidade da floresta e, realmente, é uma pretensão inicial; b) ou já encantar-se com o primeiro arbusto e tornar-se um especialista daquele arbusto, esquecendo a floresta que nem mais vê. Enquanto no segundo caso a especialização levará à pobreza de interpretação, pois se perde a dimensão das relações múltiplas do arbusto com o conjunto da floresta, a primeira opção também pode começar pelo arbusto, mas caminha na direção do conhecimento da floresta: trata-se de atender à pretensão inicial. (SANFELICE, 2008, p. 15).

Gimenez e Toledo coadunam com o pensamento de Sanfelice, quando explicitam a necessidade de objetividade da pesquisa e principalmente do pesquisador:

O referencial teórico deverá ser clássico construído pelo pesquisador e a coerência será verificada pelos procedimentos e resultados obtidos. Consciência da não neutralidade. Nenhuma pesquisa é neutra e nenhum pesquisador é isento de ideologias, preconceitos ou desvios metodológicos. Se o homem é animal social, assim também é o que esse homem faz ou deixa de fazer. Toda pretensão de neutralidade é ligada a posições políticas socialmente reacionárias, conservadoras, elitistas e excludentes. É evidente que as pesquisas, ao serem planejadas e executadas,

não poderão mostrar resultados "práticos" ou imediatamente aplicáveis. (GIMENEZ; TOLEDO, 2012, p. 123).

Mesmo na ânsia de contribuir com a pesquisa científica, buscar o melhor aporte teórico e metodológico é imprescindível, a que se cuidar da precipitação, pois essa é um elemento nefasto no campo acadêmico, e sobre isso, novamente Gimenez e Toledo (2012, p. 123) atestam:

A busca desenfreada de utilidades das pesquisas pode levar facilmente à instrumentalização e não permitir o avanço do conhecimento. O pesquisador deve basear-se, em sua pesquisa, em uma consciência (convicção) de não neutralidade e direcionar planejamento propósito, execução e análise de resultados a uma objetividade que, está sim, se não for confundida com a exatidão (especialmente para as áreas de Ciências Humanas), é uma grande meta da ciência. Há ainda uma sugestão que podemos fazer: ler pesquisas já realizadas tentando reconstruir, por meio da leitura, a elaboração do plano de investigação. Remontar ao projeto de uma pesquisa que apresenta resultados é exercício que nos faz dominar a técnica e a metodologia da pesquisa, tanto de seu objetivo e motivação, quanto de seus resultados. E isso mostra que um pesquisador não surge do nada, não tem privilégio dado pela natureza; não é naturalmente pesquisador. Ele se torna pesquisador. E a pesquisa é um árduo trabalho, nem sempre devidamente recompensado, mas é digno ofício humano.

Nessa perspectiva, com a leitura dos textos do primeiro capítulo, buscou-se conhecer quais as principais fontes de pesquisa eleitas e quais os principais procedimentos metodológicos foram adotados e verificou-se que, dos doze trabalhos analisados (esclarece-se que foram identificados dezessete trabalhos, seis não foram localizados nas plataformas digitais, mas um foi disponibilizado fisicamente para a pesquisadora, totalizando doze trabalhos analisados), dez utilizaram-se de fontes documentais, mas valeram-se de fontes orais que puderam agregar informações e/ou contrapor com seus relatos as políticas públicas não só estaduais como nacionais preconizadas à época.

Somente dois fizeram uso especificamente de fontes documentais, sendo que Silva (2013) trabalhou com fontes documentais para a pesquisa realizando levantamento *in loco* nos acervos das bibliotecas do município de Cascavel, e Sardagna (2008), constitui o *corpus* de análise com trinta e três relatórios anuais da Secretaria de Educação do Município de Novo Hamburgo, dos anos de 1968 a 2007, e vinte e oito números da Revista do Ensino da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, de 1951 a 1978.

A partir desse conhecimento e entendimento, Turmena (2014, p. 29-30) define que:

[...] é importante que o pesquisador defina claramente o que deseja pesquisar, recortando/delimitando o objeto e buscando as fontes necessárias que ajudem a problematizar e reconstruir (no âmbito da abstração/do pensamento – concreto pensado) o objeto de investigação e as relações que o envolvem. Pois os objetos

investigados só adquirem estatuto de fontes diante do historiador na medida em que este formule um problema de pesquisa e delimite os elementos em que serão buscadas as respostas às questões levantadas.

Observa-se que no início deste capítulo Batista, Bueno, Caiado, Jannuzzi, Kassar, Lehmkhul e Goes, Mazzotta, Pletsch, Rebelo, Siems-Marcondes e Souza apresentaram pesquisas com informações documentais preciosíssimas sobre a história da educação especial no Brasil e no mundo, mas, as pesquisas mais atuais valem-se dessas para avançar na história, trazendo um elemento novo para as investigações, que são o relato e o olhar de quem estava naquela hora e lugar.

Retomando a necessidade de aprofundar os estudos na área da educação especial, seja ela por fontes documentais, seja por fontes orais, Sanfelice (2008, p. 16) traz que:

[...] a dimensão da identidade de uma instituição somente estará mais bem delineada quando o pesquisador transitar de um profundo mergulho no micro e, com a mesma intensidade, no macro. As instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional. Por mais que se estude o interior de uma instituição, a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquirem uma identidade, esta é fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já dito, ‘acomodadas’ dialeticamente no seu interior.

Sanfelice (2008), aqui está tratando do estudo histórico das instituições educacionais, ou seja, das escolas, contudo, toma-se como excelente fundamento para o estudo aprofundado de como se constitui uma política de educação, com o olhar de quem está dentro da constituição dos serviços de uma Secretaria de Estado. Ainda utilizando-se dessa referência, sintetiza-se de forma enfática: “Defendemos uma linha metodológica que descreve o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural, dialeticamente relacionados” (NOSELLA; BUFFA, 2006, p. 8 apud SANFELICE, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, Sanfelice (2008, p. 15) ainda afirma que “o objeto singular não se explica em si mesmo, por mais que eu possa narrar amplamente as características constitutivas de sua identidade”.

Sobre a perspectiva da singularidade, Alves (2020, p. 1) contribui:

Quando educação e cultura são discutidas, quase sempre a expectativa geral é a de que o debate seja centrado sobre a nossa realidade; sobre aquilo que nos singulariza. A questão assim considerada já contém uma dificuldade, pois essa concepção de realidade admite a sua atomização. Destituída de unidade, tal concepção sugere a possibilidade de coexistência de diversas realidades em contraposição ao que tem existência concreta: a realidade humana.

Com isso, verifica-se a necessidade de registro das fontes e a produção de material histórico na área da educação especial, especialmente dentro de uma perspectiva empírica onde as fontes primárias e secundárias integram-se.

Sobre fontes secundárias, Gimenez e Toledo (2012, p. 110-111) afirmam que:

Chamamos de fontes secundárias aqueles documentos que nos transmitem os fatos de maneira indireta. São relatos feitos por pessoas que não vivenciaram diretamente os episódios relatados e que se baseiam em outras fontes orais ou documentais, por exemplo. Elas são preciosas fontes de informação e também fornecem bases para uma interpretação. Sua função é fornecer ao pesquisador um lastro de informações (datas e fatos), de compreensão de conceitos e também, de configuração do referencial teórico-metodológico da análise. Entre tantos materiais, podemos relacionar, nessa categoria, os dicionários especializados, as enciclopédias, dados estatísticos, legislações e outras fontes de referência.

Saviani (2006, p. 30-31) complementa, ainda, a definição sobre as fontes secundárias, afirmando que:

São documentos, vestígios, indícios que foram se acumulando ou foram sendo guardados aos quais recorreremos quando buscamos compreender determinado fenômeno. A rigor poderíamos, pois, dizer que a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos públicos ou privados, as miríades de peças guardadas nos museus e todos os múltiplos objetos categorizados como novas fontes pela corrente da “nova história” não são, em si mesmos, fontes. Com efeito, os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. [...] No terceiro caso estão os registros que efetuamos quando recorremos, por exemplo, a testemunhos orais, cujo registro efetuamos para neles nos apoiarmos em nossa investigação. Com isso, ao mesmo tempo em que construímos as fontes de nosso próprio estudo, as disponibilizamos também para eventuais estudos futuros.

No que se refere a relevância do registro oral para a produção de novas fontes com aporte adequado de guarda e acesso, Saviani (2006, p. 30) afirma que:

Se as fontes históricas são sempre produções humanas não se podendo falar em fontes naturais, é preciso distinguir entre as fontes que se constituem de modo espontâneo, comportando-se como se fossem naturais e aquelas que produzimos intencionalmente. E nessa última categoria cabe, ainda, diferenciar entre aquelas que disponibilizamos intencionalmente tendo em vista possíveis estudos futuros, independentemente de nossos interesses específicos de pesquisa e aquelas que, não nos sendo dadas previamente, nós próprios, enquanto investigadores, as instituímos, as criamos, por exigência do objeto que estamos estudando.

De forma alguma intenciona-se dar mais relevância às fontes primárias sem observar a importância das fontes secundárias, visto que essas referendam ou contrapõem os dados apresentados pelos documentos ou relatos orais das pessoas que realmente participaram e

estavam no processo, tampouco dentro das fontes primárias, os documentos não precisam ser considerados hierarquicamente superiores, visto que, a entrevista semiestruturada não deve ser banalizada, como se toda e qualquer pesquisa histórica atual a utilizasse e fosse ferramenta recorrente e descartável. Se a entrevista - relato oral - responder ao problema da pesquisa agregando valor aos dados coletados, ela é tão relevante quanto os documentos, justamente porque “as fontes históricas são sempre produções humanas e são produzidas intencionalmente”, como disse Saviani (2006) logo acima.

Na intenção de adentrar a floresta ou mergulhar em águas mais profundas, volta-se um pouco no tempo e registra-se as configurações históricas que marcaram o período, visto que o processo de escolarização da pessoa com deficiência não teve início no recorte temporal exposto na pesquisa, mas que o referido período foi escolhido por convergir com o nascimento da nova unidade federativa do Brasil que é o Mato Grosso do Sul em 1980 (conforme especificado no projeto nacional e regional), e frente à necessidade do confronto entre o movimento de uma dada sociedade e a teoria nela produzida para apreender as raízes do objeto investigado, esta pesquisa é orientada por princípios do materialismo histórico (TURMENA, 2014). Isso requer que se considere os condicionantes sociais, políticos e econômicos na geração de políticas públicas para a educação brasileira e, de modo particular, para a educação especial, bem como o entendimento de que as políticas públicas são implantadas e implementadas na contradição do movimento da sociedade, diante das pressões do movimento de globalização da economia capitalista, onde a escola pode ser o lugar de acesso e garantia de direitos por parte das populações desfavorecidas, como é o caso das pessoas com deficiência.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL (1980-1983)

Neste capítulo serão apresentadas as histórias que permearam a divisão do estado de Mato Grosso (MT) em dois, surgindo o Mato Grosso do Sul (MS). Para isso, se faz necessário retomar os panoramas social, econômico (meios de produção), político e educacional que viviam as duas regiões, antes uno, mas tão diferentes.

Para retratar a história de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, foram selecionados os textos de Almeida e Pinto (2018), Amâncio e Cardoso (2012), Bittar e Ferreira (2008), Bittar (1999, 2018), Brazil e Silva (2013), Chagas (2014), Fedatto (2013), Ilara e Marques (2017), Silva e Pessanha (2017), Reis (2006), Rocha, Rodríguez e Valdez (2017), Silva (2015) e Rodríguez e Simões (2013), e optou-se, também, por um documento elaborado pela Assessoria de Relações Públicas da Presidência da República de 1977 (BRASIL, 1977b), que retrata vários pontos que levaram à divisão dos estados, bem como demonstra a configuração da administração na nova unidade federativa do Brasil.

Esses autores e textos foram escolhidos, visto que são obras que narram o cenário nacional, a história divisionista e a constituição do novo estado, fazendo uma interlocução com as políticas públicas educacionais locais. Para localizar o leitor no espaço e tempo que se deram as políticas públicas para escolarização da pessoa com deficiência em MS, é importante também narrar e contextualizar a história política do governador à época dessas ações.

O texto de Chagas (2014) foi particularmente escolhido, pois o objetivo central de sua pesquisa foi analisar como se deu o processo eleitoral do ano de 1982 em Mato Grosso do Sul, que escolheu vereadores, alguns prefeitos, deputados estaduais e federais, senador e se constituiu no primeiro pleito em que os eleitores sul-mato-grossenses puderam exercer o direito de eleger o governador. As principais fontes utilizadas por Chagas (2014) foram jornais, revistas, dados eleitorais, entrevistas realizadas com ex-líderes políticos e cidadãos comuns, além de uma significativa bibliografia relacionada ao tema. As informações contidas no trabalho foram extremamente contributivas com a escrita deste capítulo.

Assim, por razões de natureza metodológica, optou-se por fazer uma seleção de autores que retrataram tanto a história de MT quanto de MS, sem perder de vista o cenário nacional, através da utilização de algumas obras que atendem e respondem melhor o tema tratado. Acredita-se que isso não trouxe prejuízo ao estudo, uma vez que no conjunto da historiografia memorialista sul-mato-grossense e mato-grossense os discursos são consonantes.

Ao longo do texto, serão apresentados excertos que demonstram não só a história divisionista, mas também como se configurava a organização escolar do estado de Mato Grosso,

visto que tais informações são de grande relevância para apresentar o cenário educacional no recém-criado estado de Mato Grosso do Sul, em 1977.

Como mencionado na introdução deste trabalho, a proposta metodológica baseia-se na coleta de dados, por meio do relato oral da gestora da educação especial nos anos de 1980 a 1983, por isso sua trajetória pessoal e profissional será apresentada neste capítulo, dando assim, não só voz, mas também rosto a pioneira em educação especial neste estado.

Concluindo o capítulo, registra-se a história da organização da educação especial na Rede Estadual de Ensino, no recém-criado Mato Grosso do Sul, pela voz da primeira gestora em educação especial no MS. Para análise dos dados, optou-se por autores da área da história da educação, bem como por Anache (1991); Cesco e Guimarães (2017); Moro (1997); Neres (1999), e para contribuir também com a análise do contexto regional, foram utilizados trechos de Siems-Marcondes (2013), Silva (2013), Tosta (2014), Viegas (2005) e Sardagna (2008) que demonstram similaridade das ações políticas federais na expansão territorial, colonização e aumento da força de trabalho e capital, por meio da educação e educação especial nos estados de Roraima, Paraná, Mato Grosso e Rio Grande do Sul respectivamente.

Referendam e somam-se aos autores citados, as legislações vigentes no período estudado, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961); e nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971); da Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977 (BRASIL, 1977a), que “Estabelece diretrizes para a ação integrada do MEC e do MPAS no campo do atendimento a excepcionais”; Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978 (BRASIL, 1978), que regulamenta a Portaria nº 477/77. Destaca-se que ambas as Portarias foram disponibilizadas pela participante. Também sustentam o texto o Decreto nº 915, de 24 de fevereiro de 1981 (MATO GROSSO DO SUL, 1981a), que “cria o Grupo de Trabalho para estruturar o Sistema de Educação Especial”; o Decreto nº 1.231, de 23 de setembro de 1981 (MATO GROSSO DO SUL, 1981b), que “estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE-MS) e dá outras providências”; e a Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982 (MATO GROSSO DO SUL, 1982), publicada no Diário Oficial nº 808, de 12 de abril de 1982.

Desta forma, o capítulo será subdividido em três partes: contexto histórico político/divisionista, contexto educacional nacional e seus reflexos na educação de MT/MS, e finalmente, a história da organização da educação especial na Rede Estadual de Ensino, na gestão de Pedro Pedrossian (1980 a 1983).

3.1 Contexto histórico do movimento político e divisionista de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul

Segundo o documento elaborado pela Assessoria de Relações Públicas da Presidência da República de 1977 (BRASIL, 1997b), as reivindicações de divisão dos mato-grossenses-do-sul não eram gratuitas. Diferenças significativas faziam do desmembramento do Mato Grosso a consequência lógica da confirmação de características físico-sociais, de vocações econômicas e até de tradições históricas bastante diversas.

De acordo com esse documento, a região norte de Mato Grosso (uno) tinha como características físicas e de colonização totalmente diferentes do sul:

Ao norte predominavam grandes vazios e a imensidão da floresta amazônica; bem mais povoado, o sul teve substituída parcela considerável de sua vegetação natural por áreas de cultivo. A exploração do vasto território do Norte começou ao tempo das expedições dos bandeirantes, ao passo que o sul colonizou-se graças à expansão agropecuária a partir de São Paulo e Paraná. Na porção setentrional, após a penetração dos bandeirantes e a consequente consolidação das fronteiras com a América espanhola, o fator mais preponderante da ocupação territorial foi a descoberta de ouro na região de Cuiabá, o que ocorreu no princípio do século XVIII. A mineração não tardou a aliar-se a uma atividade agropecuária de subsistência — isto é, destinada a abastecer a própria população que foi atraída pelas promessas de fácil e rápido enriquecimento com a lavra do ouro. Enquanto a agricultura se estabeleceu principalmente na região adjacente a Cuiabá, a criação de gado espalhou-se rapidamente pelo pantanal superior, principalmente no vale do rio Cuiabá. (BRASIL, 1977b, p. 1).

Porém, como os filões auríferos são provenientes de fontes esgotáveis, e com a escassez desses na região norte, a população não encontrou outra alternativa a não ser migrar para o sul em busca de trabalho, graças à expansão agropecuária do sudeste e ao fortalecimento da pecuária na região sul de Mato Grosso, privilegiada pela proximidade com o estado de São Paulo especialmente pela navegação no rio Paraguai.

Ao mesmo tempo, migrantes advindos da região cuiabana se somaram a outros de outras regiões do país (BRASIL, 1977b). Desde os tempos da Guerra do Paraguai, os fluxos de migração para a região sul de Mato Grosso não pararam de crescer e isso se justificava nas boas condições para fixação, originadas do dinamismo econômico. As terras ao sul também eram férteis, o clima favorável à agricultura, pastagens excelentes, somadas à relativa facilidade de transportes, imprimiram à economia um dinamismo que em muito faltava ao Norte.

Porém, o processo divisionista não pode ser referendado somente em dinamismo da economia sulista, às terras férteis e ao clima favorável, havia também uma grande influência no movimento divisionista por parte da elite sulista.

Elemento intrínseco da formação do sul de Mato Grosso, o regionalismo sulista acabou se convertendo em demanda da classe dos grandes proprietários de terras dessa região do antigo estado que, na disputa estabelecida com a elite nortista, acabou reivindicando a secessão de Mato Grosso de modo a satisfazer seus interesses de classe. O sul de Mato Grosso, desde a ocupação do solo por mineiros, paulistas e gaúchos, no final do século XIX, caracterizava-se pelo agrarismo, pela pecuária, pelos grandes latifúndios estendidos na imensidão do território, classificado de “vazio” pela geopolítica da época. (BITTAR; FERREIRA, 2008, p. 13).

A formação histórica dessa região teve como elemento definidor o regionalismo. No entanto, esse regionalismo, que na prática pré-configurava a existência de dois estados na mesma unidade federativa, nem sempre teve característica divisionista (BITTAR, 2018). Ele resultava de uma situação de isolamento geográfico e dificuldade de comunicação entre as duas regiões que, devido à configuração alongada do antigo estado, começaram a ser polarizadas na designação de “norte” e “sul”. Sabe-se que o divisionismo foi uma ideia plantada no final do século XIX num cenário de lutas armadas entre coronéis das duas regiões e que muitas vezes terminava com mortes de “gente do coronel fulano”, além de incêndios de fazendas, roubo e extermínio do gado, situação essa que se arrastou até aproximadamente a primeira década do século XX. Foi assim que surgiu então a ideia de separação.

Para Bittar e Ferreira (2008, p. 134),

Em meio a esse aspecto histórico, as instituições sociais, culturais e políticas foram incorporando elementos de regionalismo que impregnaram todo o tecido social. Inicialmente, nascido da hegemonia econômica e, depois política, da elite latifundiária sulista, o regionalismo moldou a psicologia social das populações do sul e do norte, marcando as esferas da vida pública do Estado, inclusive da educação.

Com a crise econômica de 1929, o país ficou impossibilitado de manter uma política de investimentos públicos pautada na economia do café, e a Revolução ou Golpe de 1930 foi resultante de uma crise política que se arrastava por todo o território nacional desde os primórdios da república (SILVA, 2015). No estado de Mato Grosso, essa crise atingiu não apenas o setor econômico, como também o social: ascensões e quedas de parcelas dos grupos dominantes até então existentes no estado foram as mazelas herdadas dessa reestruturação.

Brazil e Silva (2013, p. 8) coadunam com o argumento e apontam que a crise externa atingiu o cenário regional:

No Brasil e no mundo, o final da Primeira República foi marcado no campo político e econômico pelo o que ficou conhecida como a “Grande Depressão” em 1929, seguida de crise econômica. Essa crise que começou no início dos anos 1920 e explodiu fortemente em 1929, repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais

que, como consequência, passaram a não obter mais subsídios para produção, outrora oferecido pelo governo.

Sobre esse período, Chagas (2014) apresenta que no começo da década de 1930, com a revolução que colocou Getúlio Vargas no poder, líderes políticos do estado de São Paulo, do Partido Republicano Paulista (PRP), que se destacavam no panorama nacional, rebelaram-se contra o governo federal por meio da Revolução Constitucionalista de 1932. Essa revolução foi sustentada pelas oligarquias cafeeiras paulista, que tinham, entre seus objetivos pressionar Vargas a convocar uma Assembleia Nacional Constituinte, visto a abolição da Constituição Republicana de 1891. Contudo, esse sentimento não era só nacionalista e sim de derrota por parte dos paulistas, já que o presidente Vargas retirou muitos privilégios que São Paulo tinha nos tempos da república oligárquica.

Como reflexo da Revolução de 1930 no país, no setor político houve o rompimento da chamada política do ‘café-com-leite’ e a instalação do governo Vargas (1930-1945), tendo como eixo principal o incentivo ao setor industrial (BRAZIL; SILVA, 2013). No campo da economia, o país ingressou num período de expansão industrial, afastando do poder as tradicionais oligarquias que simbolizavam os interesses agrários comerciais.

Conhecendo a realidade política do estado e o seu envolvimento com as oligarquias locais, Getúlio Vargas fez algumas tentativas conciliatórias, nomeando interventores que não pertenciam aos quadros políticos mato-grossenses para direcionar o governo do estado (SILVA, 2015). Por meio desses Interventores que tratariam diretamente com o governo federal, Getúlio tentou amenizar as pressões exercidas pelos grupos políticos instituídos em Mato Grosso sobre a formatação estatal, uma vez que eles, de certa forma, estavam distanciados das disputas de interesses locais, mas obteve pouco sucesso.

Sobre isso, Almeida e Pinto (2018, p. 426) afirmam:

Os Estados da Federação, no período de 1930 a 1945, passaram a ser governados por interventores nomeados diretamente por Getúlio Vargas. Mato Grosso foi dirigido por nove interventores. Apenas Julio Strubing Muller, o último deles, permaneceu no poder por oito anos. Os demais tiveram períodos efêmeros, indicando que este foi um período de grande instabilidade política. Além da crise econômica que abalava o país, uma das grandes preocupações dos Interventores do Estado, citadas nas mensagens, referiam-se às características peculiares de Mato Grosso, dentre estas, a pequena densidade populacional, aliada com sua distante localização em relação aos centros dinâmicos da economia nacional.

Segundo Chagas (2014), como em todo o Brasil, Mato Grosso também experimentou casos de violência, perseguição, censura e prisões. Sob a alegação do combate ao comunismo, a ditadura prendeu pessoas que, muitas vezes, não tinham quaisquer ligações com o Partido

Comunista Brasileiro (PCB). Em muitos casos, cidadãos que eram ligados ou simpatizantes do extinto PTB de Getúlio Vargas, ligados a sindicatos, ou que defendiam ideias de melhor distribuição das riquezas do país, eram presos, interrogados, torturados, e em muitas situações assassinados.

Esse movimento nacional não deixou de repercutir no contexto regional, visto que “alguns líderes políticos do sul de Mato Grosso, fixados na cidade de Campo Grande, como Vespasiano Barbosa Martins, Henrique Barbosa Martins e Demóstenes Martins, implantaram um governo “paralelo” ao de Cuiabá, chefiado por Vespasiano Barbosa, com intuito de apoiar o movimento rebelde paulista” (CHAGAS, 2014, p. 46). Esse governo “paralelo”, assim como a revolução paulista, foi provisório e efêmero, pois derrotados por tropas do governo federal, os paulistas encerram o movimento rebelde três meses depois. Os líderes mato-grossenses que se rebelaram contra Vargas viram-se obrigados a se exilarem no Paraguai.

Apesar da perseguição e resistência do governo ditatorial, até se tornar Mato Grosso do Sul, o sul de Mato Grosso viveu uma trajetória histórica de mais de um século entre o nascimento dos ideais divisionistas e a edição da lei de 1977. A gestação do novo estado começou tão logo teve início a povoação branca na região (BITTAR, 1999). Na realidade, os dois estados já existiam antes mesmo de 1977: sul e norte, desde os tempos coloniais, viviam apartados. O norte, mais identificado com a Amazônia; o sul, influenciado por São Paulo e por elementos culturais do Rio Grande do Sul e do Paraguai.

Tamanho era o dinamismo do sul e a indiferença do norte, que não há como negar que:

As duas porções do estado cresceram separadas. Pode-se dizer que, de certa forma, era um estado com duas histórias: um lado não conhecia o outro. O isolamento do sul em relação à capital não era fictício, tanto é que panfletos divisionistas da década de 30 reclamavam: “Sabe-se que existe Mato Grosso pelo talão de imposto!” (BITTAR, 1999, p. 94).

Com esse contexto, no jargão sulista, o que se convencionou chamar de norte, era nada mais nada menos do que a capital, pois a disputa das elites agrárias sulistas pelo poder político tinha em Cuiabá o seu alvo: arrebatá-la. A disputa passou a ser obsessão sulista (BITTAR; FERREIRA, 2008). Desse modo, a disputa simplificou e cristalizou no termo “norte” toda a rejeição da elite sulista de ser governada por Cuiabá. É oportuno lembrar, ainda, que Campo Grande foi ligada por asfalto a São Paulo antes de conectar-se a Cuiabá, o que ocorreu na década de 70 (BITTAR, 1999).

Bittar (2018, p. 226) afirma que:

[...] outro resultado de 1932 foi a afirmação de Campo Grande como centro de uma nova elite política que passou a rivalizar diretamente com “os políticos de Cuiabá”, embora também houvessem alianças visando o poder. O certo é que, desde então, Campo Grande começou a alimentar o sonho de ser capital, mesmo que não houvesse divisão do estado.

Interessante notar como Campo Grande tornou-se em pouco tempo uma cidade com ares de capital, visto que Paranaíba, Nioaque e Miranda eram os raros núcleos urbanos do sul. Corumbá também figurava nesse rol, embora, historicamente, pelos laços de afinidade cultural com Cuiabá, não tenha se integrado ao antagonismo entre sulistas e nortistas. Campo Grande só foi fundada em 1872, transitou de arraial perdido no sertão, vila caipira, entreposto comercial de gado e cidade que ganhou impulso com a chegada dos trilhos, começando a sobrepujar Nioaque, o principal centro político e urbano do sul de Mato Grosso, na segunda década do século XX (BITTAR; FERREIRA, 2008). Quando Campo Grande foi elevada à condição de cidade, em 1918, discursou o seu primeiro juiz de direito, Arlindo de Andrade, recém-chegado do Nordeste, enaltecendo as possibilidades do “povoado”.

A obsessão em dividir o estado e ter uma capital própria não é por acaso ou mero idealismo, regionalismo romântico, patriotismo ou coisa semelhante. Segundo Marx e Engels (1998, p. 31):

Com a divisão do trabalho dá-se uma separação entre o interesse particular e o interesse comum. Os atos próprios dos indivíduos se erguem diante deles como poder alheio e hostil, que os subjuga. O interesse comum se erige encarnado no Estado. Automatizado e separado dos reais interesses particulares e coletivos, o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui seu órgão de dominação.

Ou seja, o movimento divisionista, assim como outros historicamente conhecidos, tem como base os interesses da classe política, econômica e intelectual dominante. A exemplo da afirmação, Bittar (1999) aponta que Campo Grande tinha uma elite política proveniente das famílias pioneiras que ocuparam o sul, como Vespasiano Barbosa Martins, assim como outros provenientes das levas migratórias nacionais e estrangeiras, como Eduardo Olímpio Machado, Arlindo de Andrade, Demosthenes Martins e Nicolau Fragelli. Esse grupo substituiu os primeiros chefes do sul, que eram, na maioria, originários da classe latifundiária e protagonista da divisão de Mato Grosso. O novo grupo destacava-se não pela sua origem social, mas pelo protagonismo na luta pela divisão e pelo progresso da cidade. Somavam-se a eles nomes como Eduardo Santos Pereira, Laucídio Coelho, Arnaldo Estevão de Figueiredo e Fernando Corrêa da Costa, entre outros. O elenco aponta para uma elite política com formação aristocrática,

oriunda das tradicionais Faculdades de Direito da época (Eduardo Machado e Arlindo de Andrade, por exemplo) ou de Medicina (Vespasiano Barbosa Martins, Nicolau Fragelli, Fernando Corrêa da Costa) e ao mesmo tempo para uma classe social vinculada à posse de terras. Desse grupo, quase todos foram prefeitos e/ou governadores, o que demonstra a força política do sul no estado de Mato Grosso.

Bittar (2018) registra que em 1932, os divisionistas se articularam aos paulistas contra Vargas e fracassaram, mas a data ficou no imaginário e que em dezembro do mesmo ano foi criada a Liga Sul-Mato-Grossense, e pela primeira vez o desmembramento do estado foi explicitado em documento escrito. Os protagonistas citados acima foram responsáveis também por outros movimentos de cunho separatista que caminharam para o divisionismo, entre esses movimentos podem-se citar o Manifesto aos habitantes do sul de Mato Grosso, de 1933, e o Manifesto da mocidade do sul de Mato Grosso ao chefe do Governo Provisório e à Assembleia Constituinte, datado de 1934 (CHAGAS, 2020). Porém, a proposta divisionista não passou na Assembleia Constituinte, devido às articulações feitas por parlamentares do norte e apoiadores do presidente Getúlio Vargas, como Filinto Müller, chefe de polícia política de Vargas, que chegou a elaborar o manifesto intitulado “Por Mato Grosso Unido”, combatendo os ideais de divisão. É possível dizer que não era vontade do governo federal, naquele momento, dividir territórios pelo país. Assim, caía por terra, naquele processo, o ideal divisionista.

O movimento e intenção do governo federal à época era outro, como aponta Silva (2015, p. 51-52):

O bojo desse ideário se evidencia na criação da Fundação Brasil Central (FBC), bem como no lançamento do programa "Marcha Para o Oeste", a nível nacional. A execução dessa expedição (Expedição Roncador-Xingu), na Região Amazônica possibilitou a implantação da conhecida Marcha para o Oeste, à medida que permitiu ao governo nacional mensurar os resultados das investidas nessas distantes regiões de pouco quantitativa populacional e densa área vegetal, projetando sua executabilidade em nível de país. A Marcha para o Oeste, em especial, foi uma das ações de maiores destaques para o governo de Getúlio Vargas, principalmente no que se refere ao povoamento do estado de Mato Grosso. Esse projeto se manifestou de forma expressiva, por meio das propagandas em massa disseminadas pelos quatro cantos do País, moldadas em um discurso que evidenciava o alto grau de facilidades nas conquistas que os futuros colonos adquiriram com seus trabalhos. O Governo Federal conseguiu realizar o maior fluxo migratório direcionado da história nacional.

Sobre esse movimento e projeto, Brazil e Silva (2013) informam que para o Brasil, o sul do estado do Mato Grosso, representava um ponto importante e estratégico para o desenvolvimento agropecuário, concomitante a isso a preocupação com a fronteira seca que, ao longo da história brasileira, sempre trouxe a necessidade de efetivação da nacionalização. Desta

forma, com o discurso de povoar os “espaços vazios” e ocupar as áreas de fronteiras e integrá-las ao território brasileiro, foi que surgiu a “Marcha para o Oeste” que incentivava a migração populacional buscando o desenvolvimento e a ocupação do Centro Oeste brasileiro, já que nessa época, aproximadamente 90% da população brasileira, estava localizada em mais ou menos um terço do território nacional.

Esse movimento de preencher espaços do território nacional, fomentando a economia atendendo aos interesses do capital estrangeiro, estão também atrelados às questões de segurança nacional, já que Mato Grosso tinha e tem divisa territorial com outros países e isso, reflete-se em diversas regiões do país com características semelhantes, mesmo que em períodos subsequentes. Sobre isso, pode-se observar o que aconteceu em Roraima, como aponta Siems-Marcondes (2013, p. 122):

[...] em 1974, assume o governo o Coronel Fernando Ramos Pereira que aqui permanece até abril de 1979. É este certamente um momento em que, com os olhos do governo militar voltados à segurança e desenvolvimento desta fronteira, transferindo recursos e equipes técnicas destinadas a efetivar a ocupação do território e com os estímulos vários à migração crescem as demandas por todos os serviços sociais, dentre estes, a educação e a educação especial, cuja existência começa a se consolidar em âmbito federal.

Pela leitura do texto de Siems-Marcondes (2013), percebe-se que as ações políticas do governo militar não são somente para expandir os serviços e melhorar a qualidade de vida da população brasileira, localizada em regiões longínquas, e sim para garantir força de trabalho no campo da pecuária e agricultura, guardar a fronteira seca e fortalecer a economia, mesmo que para isso a população sofra com as consequências.

A expansão populacional via migração de pessoas em situação de pobreza encontra uma região (Roraima) marcada pela precariedade das estruturas dos serviços de saúde, assistência e educação, que nos permite supor a existência de uma população com índices elevados de deficiência desassistida, dado que ainda não se encontrava descrito nos censos demográficos ou escolares. (SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 122).

Com base no texto de Silva (2013), percebe-se situação consoante no estado do Paraná nas décadas de 1960 e 1970 onde, por influência de uma política federal de expansão territorial, colonização, defesa do território e preparo de mão de obra qualificada para agropecuária, são estabelecidas ações e intervenções que contemplem o intento.

Para dar propulsão ao desenvolvimento socioeconômico e educacional do Paraná, os gestores da década de 1960 buscaram constituir infraestrutura que alavancasse esse

desenvolvimento. Assim, foram feitos investimentos em ferrovia, estradas, portos, energia, telecomunicação, a fim de proporcionar maior independência nas operações comerciais e industriais paranaenses, como em investimento em políticas sociais de saneamento, de educação e de saúde. [...] o Estado do Paraná, na década de 1970, estava com sua produção agrícola e industrial diversificada e havia adotado o uso de tecnologias mais avançadas. Nesse sentido, a partir de 1970, a inserção de tecnologia possibilitou a produção em alta escala, visando o mercado exportador. Frente a esse desenvolvimento no setor agrícola, pecuário e industrial com uso de tecnologias voltadas para o lucro e o comércio, a escolarização da população tornou-se mais necessária, a fim de dar respostas às demandas do mercado de trabalho e da modernização. (SILVA, 2013, p. 136, 142 e 143).

Os exemplos acima, extraídos dos textos de Siems-Marcondes (2013) e Silva (2013) servem para demonstrar que, o que aconteceu no Mato Grosso em momentos posteriores não foram ações isoladas ou dissociadas dos planos do governo federal militar.

Registra-se, assim, que no Mato Grosso, com base no programa “Marcha para o Oeste” e para fomentar ainda mais o contexto migratório para a região central do país, o governo federal criou Colônias em várias regiões, entre elas, cabe destaque para a Colônia Agrícola Nacional de Dourados - CAND, pois a partir dessa investida, a região ganhou um novo direcionamento no que se refere à formação de sua identidade local, com um padrão inédito de análise da estrutura urbano-rural, a formatação da estrutura política local e, principalmente, a educação primária dos habitantes que ali se encontravam (SILVA, 2015).

Por isso:

Muitas famílias que se deslocaram para a Colônia foram atraídas pelas propagandas do governo Vargas nos veículos de comunicação oficial ou por informações de familiares e amigos que, ao tomarem conhecimento da doação dessas terras, apressaram-se em espalhar a notícia. Para ocupar as terras da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), vieram migrantes de quase todas as regiões do país, mas principalmente do Nordeste. Na época, também vieram imigrantes de países da América Latina, Europa, Ásia e Japão. (IRALA; MARQUES, 2017, p. 17).

No processo de ocupação da Colônia, era exigida certa iniciativa dos colonos, pois era necessário um espírito desbravador por parte deles, já que tinham que entrar na área e iniciar as roças por meio da abertura de picadas, estradas e demarcações dos lotes, isentando o governo federal dos gastos para tal tarefa (IRALA; MARQUES, 2017). Porém, a implantação da Colônia Nacional Agrícola não proporcionou para o município de Dourados apenas a expansão demográfica, com o povoamento dos “espaços vazios” da localidade, mas trouxe também transformações econômicas, políticas, culturais e sociais (IRALA; MARQUES, 2017). Tais mudanças aceleraram o desenvolvimento urbano e proporcionaram a instalação, a partir de 1950, de hospitais, bancos, cinema, clubes e linhas de telefone, a ampliação do comércio e de loteamentos imobiliários, e a criação de associações de classe e demais escolas.

Inegavelmente, com a migração vem uma nova formatação e estrutura da região antes esquecida, entretanto, Silva (2015, p. 56) registra que:

O que não faltava para as pessoas que chegavam de todos os lugares para fazer parte dos novos colonos da região eram problemas oriundos dos mais diversos entraves enfrentados pela Colônia no intento de sua concretização. Os problemas se originavam das investidas políticas locais, execução de ações ligadas a interesses particulares, conflitos envolvendo colonos e posseiros, falta de investimento financeiro por parte do governo e diálogo quase inexistente com o Município, dentre outras mazelas.

Mesmo com esse cenário complexo, na década de 1940, com o sul economicamente superior ao norte, a rivalidade se acentuou, prenunciando a divisão (BITTAR; FERREIRA, 2008).

Para Silva (2015, p. 56):

A inserção da Colônia Nacional Agrícola ao sul, a divisão e a criação de outro território dentro do Estado, os reflexos da Fundação Brasil Central e a expedição pelo Xingu, influenciando a migração para o norte, tudo isso fez com que as disputas pelas terras do Estado fossem deixadas em segundo plano, ou por vezes ignoradas pelo governo do Estado. Mas com o retorno da governança local, emergem as investidas nessa temática. Isso porque, o governo federal se depara com a problemática da venda de terras já destinadas à colonização, além das disputas sobre terras devolutas estaduais.

Com um panorama histórico/colonial, geográfico e econômico tão diferentes, era inevitável que em algum momento o movimento divisionista se instaurasse. Pelo seu tamanho, alguns dos grandes estados brasileiros sempre deram margem para o estudo e o surgimento da divisão territorial. Contudo, separar áreas de terra não pressupõe necessariamente fortalecimento da região ou economia, seja local ou nacional, a divisão do estado de Mato Grosso em dois, só foi possível pois, além das diferenciações de ordem física, histórica e econômica, do ponto de vista administrativo, a divisão já se processa em tal grau que quase se poderia falar na existência, de fato, de dois estados (BRASIL, 1977b).

Anos mais tarde (1960), alguns divisionistas continuavam reavivando a discussão. Outra manobra se deu na campanha presidencial de 1960, que tinha como principal candidato o ex-governador de São Paulo Jânio da Silva Quadros, natural de Campo Grande (CHAGAS, 2020). Infrutíferas foram as tentativas de convencer Jânio a se aliar ao movimento divisionista, já que assim ele perderia votos consideráveis da região norte.

Mesmo assim:

O divisionismo encontrou na ideologia desenvolvimentista e na obsessão da ditadura por ocupação de áreas “desintegradas” o respaldo que nunca tivera em sua trajetória secular. Comparativamente ao período anterior à ditadura militar (1945-1964), a divisão, para ser efetivada, precisaria passar por todos os trâmites constitucionais, começando pela Assembleia Legislativa. Naquele contexto de restabelecimento da ordem democrática, Jânio Quadros, um sul-mato-grossense, durante sua campanha presidencial (1960) havia categoricamente rejeitado a divisão de Mato Grosso. Ernesto Geisel, ao contrário, como presidente imposto por um regime ditatorial não teve de lidar com esse tipo de questão. (BITTAR, 2018, p. 227).

É importante notar os movimentos e estratégias que arrefeceram os argumentos junto ao novo governo federal, pois a divisão foi decidida nos altos escalões do Exército e na Presidência da República, o ministro do Interior encarregou a Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO) de efetivar as medidas para a divisão e este, por sua vez, solicitou assessoria “a quatro pessoas de expressão de Campo Grande”: Paulo Coelho Machado, Kerman Machado, Cândido Rondon e José Fragelli (aqueles citados nas páginas anteriores) e que realizaram um cuidadoso levantamento sobre a situação socioeconômica de Mato Grosso (BITTAR, 2018).

Mas o trabalho que durou três meses e foi realizado em sigilo absoluto não foi fácil, pois eles tiveram que enfrentar a resistência do governador José Garcia Neto que “não dava qualquer informação”. A divisão se efetivou por meio de um “trabalho subterrâneo” e de acertos e conchavos de bastidores, procedimento típico que revela o modo de se fazer política na ditadura. Nesse contexto, coube à Liga Sul-Mato-Grossense, que foi reativada no papel, criar estratégias de “provocar os cuiabanos para que eles reagissem”, criando falsos conflitos para dar celeridade ao processo. De acordo com Bittar (2018), algumas pendengas e manifestações acontecidas em Cuiabá, eram informadas pelos divisionistas a Geisel, no intuito de convencê-lo de que os conflitos entre as populações norte e sul poderiam piorar, esse foi o recomeço do movimento pela divisão, pautado em decisões dos altos escalões e numa “guerrilha psicológica” praticada pela Liga Sul-Mato-Grossense, desativada desde 1934 e renascida em 1960.

Com todo esse movimento, é interessante observar que, publicamente, ninguém se batia pela divisão nos anos finais que antecederam a divisão. Nenhum político se expôs, nenhum levantou a bandeira, assinou petições ou protagonizou qualquer ato divisionista. E foi exatamente o regime que impôs o autoritarismo, o protagonista da divisão de Mato Grosso e da criação de Mato Grosso do Sul. Seja por oportunismo político, concordância com o regime ou simplesmente porque um novo estado passou a existir no dia 11 de outubro de 1977, os que eram contra a divisão não permaneceram contra (BITTAR, 2018).

O silêncio se explica já que, a divisão foi antes “motivo de união na criação de Mato Grosso do Sul e acabou desunindo os “coronéis” sulistas, pois a luta agora era pela disputa pelo aparelho de Estado, ou melhor, ocupação e sua montagem” (FEDATTO, 2013, p. 4).

Conforme o documento da Assessoria de Relações Públicas da Presidência da República, as dificuldades em gerir áreas geograficamente tão distantes levaram o governo mato-grossense a descentralizar progressivamente a estrutura administrativa, principalmente no que se refere a entidades autárquicas, empresas ou fundações, que foram paulatinamente bipartindo-se, de maneira a melhor situar-se nos principais polos do Estado. Por exemplo, a companhia estadual encarregada de geração e distribuição de eletricidade, a Cemat (Central Elétrica Matogrossense), possui duas regionais — norte e sul — de operações e obras; o Departamento de Estradas de Rodagem, o Banco do Estado, a empresa telefônica também se subdividiu, e até no campo do ensino universitário existem duas universidades: uma federal, em Cuiabá, e outra, estadual, em Campo Grande (BRASIL, 1977).

Esse documento também ressalta que “A reorganização territorial dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul foi estudada e debatida ao longo da história constitutiva do país, e ainda hoje é. Esta reorganização é fundamentalmente parte de uma dinâmica de adaptação da Federação às novas realidades políticas, econômicas, sociais e culturais” (BRASIL, 1977, p. 1), com certeza pela leitura de vários historiadores, para essa afirmação há controvérsias.

Tão controversa que o documento afirma - em pleno regime militar - que ao decidir-se pela criação do estado de Mato Grosso do Sul, o governo federal tinha especial cuidado em não definir linhas arbitrariamente, tendo sempre em mente o longo processo de evolução e maturação no curso da história, leia-se por evolução e maturação discussões democráticas, escuta e consulta à população. Tudo muito bem escrito, como mostra o excerto do texto:

[...] Para tanto mobilizaram-se equipes técnicas da Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste, de outros órgãos do Ministério do Interior, do Ministério da Justiça, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República e do Departamento Administrativo do Pessoal Civil. Consultaram-se documentos diversos — informações estatísticas, geográficas e históricas. Ouviram-se políticos, personalidades representativas das duas partes do antigo Estado. Debateu-se o tema pelos veículos de comunicação de massa, informou-se a opinião pública, auscultaram-se impressões. Em ambos os centros urbanos que polarizam as atividades políticas, econômicas, culturais dos dois Estados — Cuiabá e Campo Grande — manifestaram-se correntes de opiniões, e a todas elas, esteve atento o Governo, enquanto se desenvolviam os estudos que resultaram no anteprojeto remetido ao Congresso Nacional. Só depois de tudo isso, quando a soma de conhecimentos reunidos permitiu escolher com segurança o melhor caminho a trilhar, decidiu-se o Presidente a enviar ao Congresso Nacional a proposição que cria o Estado do Mato Grosso do Sul. Era possível, então, ter confiança em que se optava pela alternativa que melhor atende aos interesses das populações mais diretamente envolvidas. (BRASIL, 1977, p. 17).

Não foi bem assim, tão democrático, dialogado e consensual, conforme referendam Rocha, Rodríguez e Valdez (2017, p. 141), “a divisão do estado foi silenciosa, resolvida arbitrariamente e em sigilo. A população não foi informada da decisão, nem consultada mediante um plebiscito com participação democrática. Os habitantes do norte não concordaram com a medida porque, economicamente, ela os prejudicava”.

Percebe-se pela leitura dos textos que anos antes da divisão de Mato Grosso não houve qualquer tipo de organização popular, tampouco qualquer movimento com intuito de ouvir a opinião pública se favoráveis a divisão ou não. A determinação de Geisel então surpreendeu até os poucos divisionistas do passado (BITTAR, 2018). Mesmo com a forma adotada para efetivar essa divisão, a determinação do governo federal recebeu total apoio da Liga Sul-Mato-Grossense, pois estava totalmente de acordo com a ideologia do grupo e condizente com a proposta política da época de se evitar participação popular nas decisões, essa conduta, apesar de agradecer os sulistas, confrontava deveras os anseios dos nortistas.

Bittar (2018, p. 227) também aponta que:

Tão logo assumiu a presidência da República, em 15 de março de 1974, o general Ernesto Geisel deu mostras de que estava disposto a intervir na configuração geográfica de algumas regiões do País. Quanto a isso, a sua primeira medida foi a fusão da Guanabara ao Rio de Janeiro (1 de julho de 1974), ato que se enquadrava na geopolítica da Escola Superior de Guerra e constava do II Plano Nacional de desenvolvimento (PND 1975-1979), que pretendia um ajuste estrutural na economia brasileira. Além do Estado do Rio de Janeiro, o II PND indicou que a prioridade “em matéria de divisão territorial é considerar um ou dois pontos importantes da ocupação do subcontinente Amazônia-Centro-Oeste, com atenção especial à situação de Mato Grosso”. Foi assim que pela primeira vez o separatismo do sul de Mato Grosso encontrou respaldo no governo federal, cuja determinação, neste caso, foi superior à causa regional.

Assim, no dia 11 de outubro de 1977, o presidente Geisel assinou a Lei Complementar nº 31, que impôs a criação do estado de Mato Grosso do Sul, por meio do desmembramento de Mato Grosso, sem sequer consultar a população. O projeto se encontrava no pacote denominado II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND).

Segundo o documento elaborado pela Assessoria de Relações Públicas da Presidência da República de 1977, a decisão tomada pelo Governo Geisel — se insere em estratégia mais ampla de integração nacional, manutenção do crescimento econômico e incessante busca do bem-estar da coletividade — e que foi orientada com base no respeito às tradições, o atendimento às necessidades atuais e o desejo de constituir-se “nosso grande futuro”, foi a decisão que melhor serviu, no caso, aos mais altos interesses nacionais (BRASIL, 1977).

Chagas (2020, p. 48) contrapõe tão nobre sentimento, e ainda registra de quem eram os altos interesses nacionais:

[...] Além de atender às demandas geopolíticas do país, a divisão de Mato Grosso tinha outro objetivo: o político. Estes estavam ligados aos interesses do governo em aumentar suas bases parlamentares no Congresso Nacional, visto que desde 1974 o MDB vinha ampliando o número de deputados e senadores. [...] Por meio desses elementos é possível afirmar que realmente a divisão do estado de Mato Grosso e criação de Mato Grosso do Sul possui os embasamentos técnicos e políticos, como confirmou o presidente da República ao dizer que a divisão visava “um melhor equilíbrio da Federação do dia de amanhã”, talvez uma referência às eleições de 15 de novembro de 1978 que se aproximavam.

Sobre interesses e preocupações, Marx e Engels (1998, p. 37) ensinam:

Acontece que o homem, justamente pelo caráter do ser social, mantém uma relação ativa com a natureza (não uma relação meramente fisiológica). Tal como a conhecemos hoje, a natureza já não é a original. Foi transformada pelo homem. O que não exclui a prioridade da natureza exterior dos pontos de vista ontológico e epistemológico. Só que essa prioridade não deve impedir o reconhecimento do homem como ser ativo. Enquanto ser distinto da natureza da qual emerge.

Obviamente, o desmembramento de uma unidade da federação gera aparecimento de questões, relativas à divisão de encargos, dívidas e bens, que se não resolvidas oportunamente poderiam ocasionar entraves ao funcionamento de sua estrutura administrativa (BRASIL, 1977). Por isso, antes de discorrer sobre as novas eleições (contexto político) e disputa para os cargos de comando do novo estado, vale retratar o contexto geográfico e administrativo do recém-criado Mato Grosso do Sul. Essa breve retomada da história da constituição e organização administrativa da nova unidade federativa, faz-se necessária, pois muitos são os questionamentos que permeiam a divisão, por exemplo: como foram organizados os serviços públicos, a educação, o recebimento de impostos, a distribuição de recursos e quem foram os protagonistas desse momento? Para Gramsci (1987, p. 15), “deve-se, portanto, explicar como ocorre este fato, a saber que em cada época, coexistam muitos sistemas e correntes filosóficas; explicar como eles nascem, como se divulgam, porque na divulgação seguem certas linhas de separação e de direção, etc.”.

Desta forma, para responder aos questionamentos elencados e antecipando-se a problemas de natureza administrativa e operacional, o governo federal decidiu incluir no anteprojeto de Lei Complementar submetido ao Congresso Nacional, dispositivo que previa a criação, pelo Executivo da União, de Comissão Especial, constituída de representantes dos Ministérios do Interior, Justiça, Secretaria de Planejamento da Presidência da República e

Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), bem como dos dois Estados, encarregada de acompanhar e orientar o processo de repartição do patrimônio e redistribuição de pessoal (BRASIL, 1977).

Assim, o documento elaborado pela Assessoria de Relações Públicas da Presidência da República de 1977 mostra as características geográficas/populacionais do estado recém-criado:

Mato Grosso do Sul integra-se por 55 municípios, agrupados em sete microrregiões homogêneas e totalizando 350.549 quilômetros quadrados, que o colocam na posição de sétimo estado brasileiro neste particular (o quarto estado é Goiás, com 642.092 quilômetros quadrados, o quinto é Minas Gerais, que possui 587.172 quilômetros quadrados, e o sexto é Bahia, com 561.026 quilômetros quadrados). Esses municípios possuíam, em 1970, um milhão de habitantes, sendo 473 mil na zona urbana e 547 mil no meio rural e densidade demográfica de 2,85 habitantes por quilômetro quadrado. Para estimar-se sua população em 1977, pode-se aplicar a mesma taxa de crescimento de seis por cento, obtendo-se, portanto, cerca de 1,4 milhão de habitantes. (BRASIL, 1977, p. 1 e 12).

E para gerir o Mato Grosso do Sul, organizar seu patrimônio, bens, encargos e serviços, a Comissão Especial definiu que os bens, rendas, direitos e encargos, patrimônio em geral, da antiga administração do estado de Mato Grosso que existisse, em 1º de janeiro de 1979, no território sul, no novo estado transferia-se, automaticamente, para o Mato Grosso do Sul. As empresas e fundações da administração indireta seriam distribuídas entre os dois estados conforme as necessidades, com apreciação e autorização da Comissão Especial. O governo federal, depois de consultar a Comissão Especial e mediante aprovação do Presidente da República, assumiria a dívida da administração direta do antigo estado (Mato Grosso uno), antes da data de criação do novo estado. Porém, para evitar gastos exorbitantes neste período de transição, o governo instituiu também que, a partir da data de criação do MS até 31 de dezembro de 1978, os órgãos das administrações direta e indireta do estado só poderiam assumir obrigações e encargos financeiros quando previamente autorizados pelo Presidente da República (BRASIL, 1977).

Quanto aos servidores públicos, caberia aos respectivos governadores aprovar, até o final de 1979, quadros e tabelas definitivas de pessoal civil e militar, observados os dispositivos constitucionais vigentes e com base na lotação fixada para os órgãos de cada um dos estados. Até a fixação desses quadros, deveriam ser constituídos quadros provisórios em cada estado, preferencialmente integrados pelos funcionários que já estivessem trabalhando em cada território. Se fosse do interesse do servidor e da administração e, havendo excedente de pessoal, poderiam ser redistribuídos conforme acordado entre as partes, sem que houvesse qualquer prejuízo trabalhista para o servidor, citam-se: Fundo de Garantia do Tempo de Serviço,

contagem de tempo para aposentadoria e outros benefícios, sendo válida esta contagem para quaisquer das duas unidades (BRASIL, 1977).

Com essas características e encerradas as discussões sobre a criação de Mato Grosso do Sul, as autoridades políticas representantes do antigo sul, e que optaram por aqui continuar residindo, logo iniciaram as articulações em torno dos cargos políticos, entre eles o de maior interesse, o de governador do estado (CHAGAS, 2014), visto que no dia 15 de novembro de 1978 seria realizada a primeira eleição para que a posse pudesse acontecer em 1º de janeiro de 1979, nesse espaço de tempo, as gestões dos governos mato-grossenses de José Garcia Neto e Cássio Leite de Barros, ficaram responsáveis pela administração das duas unidades.

Sobre a constituição política, o documento traz que:

A 15 de novembro do próximo ano os mato-grossenses-do-sul elegerão sua Assembleia Constituinte, ao mesmo tempo em que escolherão os Deputados que os representarão na Câmara Federal e um Senador. A Assembleia instalar-se-á a 1º de janeiro de 1979, e nesta mesma data será investido em suas funções o primeiro Governador do novo Estado, nomeado pelo Presidente da República para mandato que se extinguirá juntamente com os dos demais governadores estaduais que se empossarão naquele ano. O Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul compor-se-á inicialmente de sete Desembargadores, nomeados pelo Governador; até sua instalação o Tribunal de Justiça de Mato Grosso manterá a competência original, abrangendo sua jurisdição ambos os Estados. (BRASIL, 1977, p. 16).

Chagas (2014, p. 51) informa que “logo após a criação de Mato Grosso do Sul as discussões em torno do nome, daquele que seria escolhido o primeiro governador, aumentaram, isso porque, meses antes da divisão, o nome do ex-governador de Mato Grosso uno, Pedro Pedrossian, era o mais cotado, dentro da ala “independente” da ARENA estadual”.

Porém, Bittar (2018, p. 241) afirma que:

Com as acirradas disputas entre políticos regionais e conspirações de bastidores entre os líderes da ARENA pelo cargo de governador, o general Geisel, que desejava nomear Pedro Pedrossian, porém consultou o presidente nacional da ARENA, Francelino Pereira, sobre se o Senado aprovaria essa escolha, ao que ele respondeu: ‘Presidente, não manda o nome que não passa’. Então o presidente Geisel falou: ‘Então eu não vou nomear esse Pedro!’. O presidente optou então por uma “decisão técnica” nomeando Harry Amorim Costa para primeiro governador de Mato Grosso do Sul.

Esse “não passa” advém de uma discussão intensa nos bastidores políticos e na imprensa, pois a ala dos “ortodoxos” não aceitava o nome de Pedrossian (CHAGAS, 2014). A briga política, entre as facções, na verdade advinha dos tempos em que Pedrossian governava Mato Grosso e enfrentara um processo conturbado em que a Assembleia Legislativa instalou um processo de impeachment. O processo foi instaurado assim que Pedro foi exonerado do

cargo de engenheiro da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, por ato do presidente Castelo Branco, publicado no Diário Oficial da União do dia 28 de fevereiro de 1967, por ser indiciado por corrupção. Por outro lado, é possível deduzir que a suposta acusação a Pedrossian tenha sido feita devido a esse ser um dos políticos de partido oposto à ditadura, eleito em 1965, e que causou a extinção do pluripartidarismo, seguida do fim das eleições diretas para governadores de estado, em 1966 (CHAGAS, 2014).

O processo legislativo responsável pela votação do afastamento terminou em empate, cabendo ao presidente da Assembleia, deputado Emanuel Pinheiro, o voto de minerva, ou seja, que absolveria ou condenaria o governador. Pinheiro votou contra o impeachment. Enfim, inocente ou não, o fato é que Pedrossian não conseguiu ser nomeado o primeiro governador de Mato Grosso do Sul. Chegar a um nome de consenso para governar o estado foi algo que ganhou as manchetes dos jornais entre fins de 1977 e março de 1978, mês que, de acordo com a Lei Complementar nº 31, era o limite para a indicação do governador (CHAGAS, 2014).

O texto de Chagas (2014, p. 55-56) registra que:

Em 1978 realizaram-se as primeiras eleições parlamentares do estado de Mato Grosso do Sul. Na votação à Câmara dos Deputados, 6 deputados federais foram eleitos. [...] Os primeiros deputados estaduais tiveram um papel relevante no estado, pois ficaram responsáveis por elaborar a primeira Constituição Estadual. Entre janeiro e junho de 1979 a Assembleia Constituinte de Mato Grosso do Sul ficou responsável pela elaboração da lei que iria normatizar o funcionamento do jovem estado. [...] O Poder Judiciário foi instalado também no mesmo dia 1º de janeiro de 1979. Neste dia, conforme escreveu Hildebrando Campestrini sobre a história do Judiciário estadual, tomaram posse os primeiros desembargadores do estado: Leão Neto do Carmo, Jesus de Oliveira Sobrinho e Rui Garcia Dias. Ao Senado Federal, a disputa pela única vaga aberta naquele pleito foi acirrada. [...] Numa apertada disputa, Pedro Pedrossian se elegeu com 134.338 votos, enquanto Plínio Barbosa Martins levou 130.652 votos.

É fascinante notar pela leitura dos textos de Chagas (2014), o quanto Pedro Pedrossian estava determinado em ser o governador do novo estado, pois a cada acontecimento ou situação, ele se movimentava para alcançar o intento e vencer as resistências que surgiam, especialmente se os opositores não demonstrassem a força/aliança política que o mesmo ia costurando.

Para contextualizar, é importante discorrer sobre os governadores que o antecederam e foram indicados pelo governo do regime militar.

Antes de assumir o cargo, Harry visitou os 55 municípios do estado, com o objetivo de melhor conhecer o que iria administrar a partir de janeiro de 1979. [...] Os primeiros atos do governo Harry foram a edição dos Decretos Leis números 1, 2 e 3, que instituíam os símbolos do estado, a bandeira, desenhada por Mauro Miguel Munhoz; o brasão do Estado, criado por José Luiz de Moura Leite; e o hino do estado, para o qual não houve vencedor, pois “diante da urgência, o governo encomendou ao maestro Radamés Gnattali a música, que recebeu letra de Jorge Antônio Siufi e Otávio

Gonçalves Gomes”. (CAMPESTRINI; GUIMARÃES, 2002, p. 251 apud CHAGAS, 2014, p. 57). Sobre isso, Bittar (2009 apud CHAGAS, 2014, p. 57-58) escreve que o estilo Harry destacou-se também pela implantação de um modelo administrativo bem diferente daquele ao qual alguns líderes políticos da porção sul do estado estavam acostumados, quando a sede do governo era em Cuiabá. Essa inovação consistia nas supersecretarias, ou seja, o governo diminuiu o número de secretarias, tendo o mínimo de secretários possível, com vistas a garantir uma equipe mais produtiva, e quem sabe não ficar refém das pressões políticas em torno dos cargos reivindicados por líderes partidários. (CHAGAS, 2014, p. 57-58).

Diminuir secretarias, garantir a produtividade e não ser refém de pressões políticas em torno de cargos reivindicados por líderes políticos, precisaria ser o certo de se fazer desde o início dos tempos, contudo, no Brasil - não diferente no Mato Grosso do Sul - essa estratégia nem sempre funciona para dar sustentação ao governante.

Paralelo ao estilo e gestão de Harry Amorim, no final de janeiro de 1979, foi eleito, pelo Colégio Eleitoral, o senador “biônico” Rachid Saldanha Derzi, que passou a ocupar a vaga deixada devido ao fim do mandato do senador Itálvio Coelho (CHAGAS, 2014). Assim, Mato Grosso do Sul tinha como seus representantes no Senado Federal: Pedro Pedrossian, Antônio Mendes Canale e Saldanha Derzi, todos da ARENA, seriam esses três os principais responsáveis pela demissão do governador Harry no mês de junho.

E ainda, pode-se dizer que a maior responsável pela queda de Harry foi a trama política realizada entre os três senadores citados acima, tendo como personagem principal nisso o senador Pedro Pedrossian, que não havia perdido o desejo de se tornar governador de Mato Grosso do Sul (CHAGAS, 2014). Os deputados estaduais ligados a Pedrossian, tinham sido liberados a apoiar o governador Amorim. Contudo, ao que tudo indica, o apoio ou não ao governo daquele nada alteraria nas manobras palacianas.

Como afirmado nos parágrafos anteriores, Pedro Pedrossian estava determinado em ser governador, apesar dos movimentos resistentes dos opositores, inclusive dentro de seu próprio partido e liderados pelo ex-governador José Fragelli. Assim, mais uma vez sem ter uma decisão a seu favor, Pedro indicou o nome de Marcelo Miranda Soares, então prefeito de Campo Grande, e contou com o apoio das principais lideranças políticas.

No dia 12 de junho, Harry Amorim foi demitido pelo presidente João Figueiredo, sem poder sequer participar da solenidade de promulgação da Constituição de Mato Grosso do Sul, que ocorreria um dia depois. O presidente da Assembleia Constituinte, deputado Londres Machado, presidiu a sessão e assumiu interinamente o governo sul-mato-grossense, enquanto o nome de Marcelo Miranda era aprovado, já que na época não havia vice-governador.

Londres Machado é natural da cidade de Rio Brillhante, iniciou sua carreira política como vereador, ao se eleger pela ARENA em 1966 na cidade de Fátima do Sul, foi diretor de

escola e atuou em cargos na prefeitura deste município (CHAGAS, 2014). À frente do governo, com o objetivo de não se comprometer com as responsabilidades que caberiam ao futuro governador Marcelo Miranda, Machado dedicou-se a realizar apenas ações de menor importância.

Marcelo Miranda era natural de Uberaba, Minas Gerais, veio para Mato Grosso em 1965, assim que se formou engenheiro naquela cidade, para trabalhar nas construções da barragem da usina hidrelétrica de Jupia, na cidade mato-grossense de Três Lagoas [...] “Em 1976, após trabalhar nos governos de Pedro Pedrossian (ARENA/1966-1971) e José Fragelli (ARENA/1971-1976), elegeu-se, juntamente com Alberto Cubel, prefeito de Campo Grande, quando esta ainda não era capital, com apoio de Pedrossian” (CHAGAS, 2014, p. 61-62). Ao assumir o governo em junho de 1979, Marcelo deu início a um modelo diferente daquele colocado em prática por seu antecessor, principalmente no que diz respeito à estrutura administrativa do governo, ao optar pelo modelo tradicional dos gestores do antigo Mato Grosso, como a lotação de cargos nas secretarias para correligionários políticos. Ao fazer uma reforma administrativa, Miranda acabou por dividir secretarias e fundações entre os nomes indicados pelos senadores Pedro Pedrossian, Rachid Saldanha e Antônio Mendes Canale, optando, como escreve Landes Pereira, por alterar “a estrutura organizacional do Estado para dar cumprimento aos acordos político-partidários firmados sob o beneplácito da Presidência da República” (1991, p. 47 apud CHAGAS, 2014, p. 62).

Como se percebe, Marcelo foi pupilo de Pedro e Rachid, sabia como “conduzir e dar sustentação” ao seu mandato, tanto é assim que:

Em termos políticos, o governo de Marcelo foi marcado pela fundação do Partido Democrático Social (PDS), substituto da ARENA, por meio da lei arquitetada pela ditadura que possibilitou o nascimento dos novos partidos políticos em 1979. [...] No final de maio, o PDS sofreu um processo de divisão interna, quando deputados estaduais e federais ligados a Pedrossian resolveram formar um bloco independente. O bloco, conhecido como “grupo dos 8”, era composto por Rudel Trindade, Getúlio Gideão, Valdomiro Gonçalves, Jorge do Amaral, Odilon Nacasato, Osvaldo Dutra e Zenóbio dos Santos. (CHAGAS, 2014, p. 63, 64 e 65).

Porém, ser pupilo significa pessoa que recebe instrução de outro, e autonomia política demais nunca foi bem-vista, principalmente para aqueles que se entendem como governantes dos bastidores. A possível autonomia pretendida pelo governador Miranda, ou seja, governar sem ter que “obedecer” a ordens do senador Pedrossian, e sua debandada para o grupo dos “ortodoxos” da ARENA/PDS, certamente acabou por desagradar a Pedro. Chagas (2014) retrata

o pano de fundo da queda de Marcelo do governo, com o relato do próprio Pedrossian de como teria sido essa manobra:

O tempo foi passando... aí eu cheguei ao Figueiredo e falei ao presidente Figueiredo, falei: “olha aconteceu isso, indiquei Marcelo, e eu quero ser governador, eu quero que o senhor cumpra a promessa!” Aí o Figueiredo, general Figueiredo, presidente Figueiredo, me disse: “mas Pedrossian eu acabei de indicar agora o senhor Marcelo Miranda, indicação sua. E eu não quero desagradar o velho”. O velho que ele dizia era o Geisel, que estava morando lá em Petrópolis ou Teresópolis. Eu falei: “se o problema é esse eu resolvo”. Peguei um carro e fui lá, fui lá no Geisel. Disse: “presidente, houve compromisso da sua parte, o Golbery, general Golbery, falando em seu nome, o presidente Figueiredo, enfim, toda uma assessoria, onde eu fiz um trato que era a minha nomeação após as eleições, mas o Figueiredo disse que não, não queria contrariar o velho”. Ele pegou o telefone e ligou pro Figueiredo, general Figueiredo, disse: “está liberado, pode nomear o Pedrossian”. Aí foi quando eu fui nomeado. Então essa é a razão pela qual eu fui nomeado, fui nomeado porque eu disputei umas eleições pra provar que eu tinha todas as condições de honra e dignidade, que havia vencido as eleições. Essa foi a razão, mas priori... antes disso eu fui convidado porque realmente eles chegaram à conclusão que eu fizera um grande governo no estado pró-indiviso, o velho estado de Mato Grosso. (CHAGAS, 2014, p. 67).

Assim, Marcelo Miranda Soares foi o segundo governador demitido pelo presidente Figueiredo, e Pedro Pedrossian não esperaria mais um minuto sequer para se tornar governador, mesmo que para isso tivesse que somar outros agravos políticos. De acordo com Chagas (2014), com a saída de Miranda e a indicação de Pedrossian, Machado voltou a ocupar o poder executivo interinamente, enquanto aguardava a aprovação do nome de Pedro Pedrossian para governador. Nesse período aconteceram diversas manobras políticas por parte daqueles que não aceitavam a nomeação de Pedrossian para o cargo, entre essas manobras tem-se a saída de nomes de peso do PDS, entre eles: José Fragelli, que assumiu a vaga no Senado deixada por Pedrossian, o senador Rachid Derzi, o ex-governador Marcelo Miranda, o ex-secretário João Leite Schimidt e o deputado federal Rubén Figueiró.

Mesmo assim e por fim, a ascensão de Pedrossian ao governo estadual aconteceu em 7 de novembro de 1980 (1980 a 1983), encerrando um período conturbado de crises e golpes políticos, como também fecha o ciclo de governadores nomeados pelo executivo federal em Mato Grosso do Sul.

Pedro Pedrossian, era natural da cidade de Miranda e construiu uma carreira política marcada pela precocidade, pois aos 37 anos, sem exercer mandatos de menor grau, como vereador, prefeito, deputado, elegeu-se governador do Estado de Mato Grosso. Segundo Chagas (2014), o período em que Pedrossian esteve à frente do governo (2 anos e 5 meses) foram marcados por uma administração voltada para obras de pavimentação asfáltica de rodovias, construção de conjuntos habitacionais em diversos municípios, centros esportivos e o Parque

dos Poderes, em Campo Grande, complexo administrativo que passou a abrigar a Assembleia Legislativa, a Governadoria, o Tribunal de Justiça, além de diversas secretarias, fundações e outros órgãos governamentais. Programas considerados assistencialistas, como foi o caso do Panelão⁹, que era coordenado pela primeira-dama, senhora Maria Aparecida Pedrossian, foram criados em sua gestão, contudo, devido aos gastos excessivos com a construção das obras públicas, o governo também ficou marcado por atrasos de pagamento e arrocho salarial. Essa situação gerou a resistência das categorias, que foram às ruas protestar contra a gestão Pedrossian (CHAGAS, 2014).

Por questões metodológicas e objetivas, aqui se limita o título que trata do contexto histórico do movimento político e divisionista de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, visto que para consecução e apreensão do objeto de pesquisa, era necessário apresentar brevemente os condicionantes históricos da divisão dos estados, localizando, assim, o leitor no contexto de tempo e espaço em que o trabalho se insere. Contudo, ultrapassar esse limite não trará contribuições ao objeto pesquisado.

Sobre a necessidade de se voltar ao passado para compreender o presente e pensar no futuro, Gramsci (1987, p. 13) aponta que:

No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos - isto é, ter uma concepção de mundo criticamente coerente - sem a consciência de nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção de mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e “originais” em sua atualidade. Como é possível pensar o presente, o presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto e superado? Se isso ocorre, nós somos “anacrônicos” em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos. Ou, pelo menos, somos “compostos” bizarramente. E ocorre, de fato, que grupos sociais que, em determinados aspectos, exprimem a mais desenvolvida modernidade, em outros manifestam-se atrasados com relação à sua posição social, sendo, portanto, incapazes de completa autonomia histórica.

O registro da história administrativa e política é salutar para esta pesquisa, pois ele dá sustentabilidade a análise do objeto pesquisado. Como esse trabalho é resultado do hibridismo consequente da história e da educação, não se pode deixar de retratar também o contexto educacional do estado de Mato Grosso (uno) e Mato Grosso do Sul (recém-criado).

⁹ Panelão, programa administrado pela Fundação de Assistência Social (FASUL) e coordenado pela primeira-dama Maria Aparecida Pedrossian, cujo princípio era a venda de gêneros alimentícios a preços abaixo do praticado no mercado à população carente do estado. (CHAGAS, 2017). Fonte: <https://www.marcoeusebio.com.br/coluna/ms-40-anos-o-governo-pedro-pedrossian-pds-1980-1983/53493>. Programa Panelão, vinculado ao Fundo de Assistência Social Sul-mato-grossense (FASUL), serviu para cooptar lideranças comunitárias e como instrumento de propaganda eleitoral no final do governo” (BITTAR, 1997, p. 393).

3.2 Contexto educacional nacional e seus reflexos na educação de MT/MS

Este texto vai mostrar como se deram as configurações e a constituição da educação básica no estado de MT (antes uno) e quais os desdobramentos dessas na organização da educação no novo estado de MS, pois assim como os movimentos políticos e divisionistas impactaram sobremaneira a organização administrativa do novo estado, não poderia ser diferente na área educacional, já que dentro de um processo histórico, muitas práticas escolares foram e são modificadas, conforme tempos e espaços reconfigurados e, desta forma, novas estratégias e normas foram e são repensadas e estabelecidas e tudo isso é inerente aos novos tempos - tempos históricos - e novos contextos - contextos particulares ou coletivos de cada realidade educacional.

Não tão diferente de outras regiões do Brasil, o ensino em Mato Grosso, nas primeiras décadas do século XX, esteve diretamente atrelado a questões políticas e por isso as mudanças verificadas na educação visavam o atendimento às necessidades das camadas dominantes e não aos anseios da população (ALMEIDA; PINTO, 2018).

O excerto de Reis (2006, p. 49) também exemplifica a afirmação, “a educação em Mato Grosso, logo após o advento da República, foi pensada no interior de um processo modernizador que pretendia equipará-la aos padrões dos estados mais desenvolvidos da nação, e, nessa direção, a população deveria ser formada para bem retratá-la diante dos mais “cultos”.

De acordo com Reis (2006), Pedro Celestino Corrêa da Costa assumiu a presidência do Estado de Mato Grosso no início do século XX, com o primeiro mandato de 12 de outubro de 1908 a 15 de agosto de 1911. Na sua administração, o principal objetivo era industrializar o estado oferecendo uma infraestrutura necessária. Celestino, entendeu que, para conseguir realizar as reformas do seu projeto de governo, ele precisava modernizar o sistema escolar. Mas, ao mesmo tempo percebeu as condições precárias da rede estadual e pública de ensino.

Pedro Celestino iniciou suas reformas pelo ensino primário quatro dias após sua posse no governo, começou pela implantação dos grupos escolares, que foi organizado pelo Regulamento aprovado no Decreto nº 265, de 22 de outubro de 1908, e continha 215 artigos, que direcionava a instrução pública em Mato Grosso. Nesse documento, reafirmava-se que o futuro da instrução popular era a base fundamental de todo o progresso social. Assim, Pedro Celestino realizou seu intento no ano de 1910, com a criação dos grupos escolares, destinados a reunir em um só estabelecimento várias escolas isoladas (REIS, 2006).

O Estado Brasileiro foi palco, em menos de cem anos da Proclamação da República, de diversas transformações no cenário educacional. De escolas improvisadas a Grupos Escolares,

citando ainda as escolas ambulantes, isoladas, rurais e reunidas, todas essas formas de escola compuseram o vocábulo do ensino primário do Brasil até a década de 1970 (SILVA, 2015). As reformas educacionais angariadas pelos estados entre os anos 1910 e 1932 evidenciaram uma tentativa de que, nas mãos dos estados, o processo de massificação do ensino primário se efetivasse, tornando-se o combustível propulsor do crescimento da nação brasileira, tarefa incomensurada para o governo federal, devido a sua extensa territorialidade (SILVA, 2015).

Segundo Reis (2006, p. 45):

A criação dos grupos escolares surgiu no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da cultura popular. Denominada inicialmente de escolas “graduadas, seriadas ou centrais”, esse modelo pressupunha um sistema de ensino mais ordenado e de caráter estatal, com um programa enciclopédico, de acesso obrigatório e universalizado.

A educação no estado de Mato Grosso na primeira metade do século XX, seguiu a tendência nacional, sendo marcada pelo ideário e princípios liberais que permearam as lutas políticas da América Latina, tanto os movimentos pela independência, quanto o posterior processo de formação das Repúblicas Latino-americanas, abraçaram esta concepção política e econômica, adotando as bandeiras de liberdade de ensino, de gratuidade, de obrigatoriedade e de laicidade no campo educacional (JACOMELLI, 1998 apud ALMEIDA; PINTO, 2018). Os anseios liberais e reformistas circularam por todo o país no decorrer das décadas de 1910 a 1940.

O estado de Mato Grosso, apesar de estar fora do círculo capitalista de modernização econômica - que implicava um processo de crescente industrialização e urbanização - também procurou desencadear condições de infraestrutura (estradas, ferrovias, pontes, entre outros), buscando alavancar o seu desenvolvimento. Assim, foram ensaiadas mudanças econômicas e políticas, sendo que no âmbito da educação foram implantadas as reformas da instrução pública de 1891, 1910, 1927, dentre outras (ALMEIDA; PINTO, 2018).

Por isso, conforme Almeida e Pinto (2018), dentre as reformas do governo de Celestino Corrêa, destaca-se a da Escola Normal da capital, regulamentada pelo Decreto nº 266, de 3 de dezembro de 1910, e tendo em vista que sua orientação pedagógica advinha de influências e ideias paulistas trazidas por especialistas contratados pelo Estado.

Como não havia no estado professores considerados qualificados para executar semelhante reforma, o governo estadual resolveu buscar em São Paulo três professores paulistas para assumir tal responsabilidade: Leowigildo Martins de Mello, Gustavo Kuhlmann e Waldomiro de Oliveira Campos (REIS, 2006).

Ainda segundo Reis (2006, p. 45), “a organização das escolas em grupos, a partir de agosto de 1910, presumia um novo modelo de instituição desde sua estrutura física até as relações intra-escolares constituídas de acordo com a racionalidade científica e a divisão do trabalho do professor e dos outros funcionários (diretor, aluno, porteiro e serventes)”. De acordo com a autora, “delineou-se naquele momento uma política de formação e de escolha de dirigentes para a educação, por meio de mecanismos tanto de estímulo, quanto de punição. No reforço à autoridade e na divisão de responsabilidades, esperou-se maior empenho para instruir a população” (REIS, 2006, p. 45). A criação dos famosos grupos escolares, apesar de parecerem atualmente pouco moderna, foi um projeto altamente inovador para a época, tanto por reunir num mesmo prédio várias crianças e professores sob a orientação e a administração de um professor que assumia a função de Diretor, quanto por permitir a organização do ensino em séries, possibilitando ao docente maior dedicação à instrução de crianças com o mesmo nível de aprendizado. Em razão dessa nova sistemática, foi possível introduzir as classes e as séries, compatibilizando o ensino à idade e ao estágio de aprendizagem das crianças.

E em relação às formas de ensino, Corrêa acreditava na sua adequação à disciplina, ao nível das classes e ao número de alunos. Quanto aos prédios escolares, Corrêa via a necessidade primeira de o Estado organizar a educação em prédios próprios para as escolas públicas. De acordo com Reis (2006, p. 50):

No artigo primeiro do Regulamento de 1910, a estrutura organizacional do ensino primário no Estado de Mato Grosso determinava que o ensino seria leigo e financiado à custa dos cofres públicos estaduais, conferindo a todos os indivíduos, de ambos os sexos e sem distinção de classes nem de origem, o direito de acesso à educação escolar. Os grupos escolares organizavam-se seguindo os preceitos dos Regulamentos da Instrução Pública, fixando que as escolas seriam divididas em seção feminina e seção masculina, e o ensino ministrado por professoras.

Conforme Reis (2006, p. 47), “a moderna escola estatal mato-grossense, representada pelo Grupo Escolar, surgiu com a tarefa primeira de, por meio do ensino, garantir que a população em seu conjunto fosse homogeneizada, e, para tanto, o conhecimento das primeiras letras e das noções de coisas era requisito básico”. A organização dos programas e dos currículos dos grupos escolares e da Escola Modelo de Mato Grosso estava intimamente ligada à organização do tempo escolar e, conseqüentemente, aos métodos adotados e à distribuição das turmas e das classes (REIS, 2006). Com o aumento da demanda por escolarização, os prédios tiveram de se adequar aos princípios pedagógicos modernos, e sua arquitetura deveria atender à divisão de sexos e às diferentes jornadas: manhã, tarde e noite. Tais mudanças permitiram a ampliação do espaço de trabalho da mulher nas escolas e na sociedade, uma vez

que elas foram divididas em seções masculinas e femininas, possibilitando a participação de um número expressivo de alunas nas Escolas Normais (REIS, 2006).

Conforme o projeto de reformas para o ensino de Corrêa, estava previsto que a estrutura organizacional dos grupos escolares que eram instituições subordinadas à autoridade do Diretor Geral da Instrução Pública e dos Inspectores Escolares, assim como do Governo do Estado, deveria reunir em um só prédio de oito a dez classes, dividida em duas seções: masculina e feminina e em cada classe deveria conter, no máximo, 45 alunos, e, no mínimo, 16. O corpo administrativo e pedagógico seria composto por um Diretor, que também deveria ser professor (uma revolução para época), um professor adjunto para cada classe, um porteiro e dois serventes (REIS, 2006).

Dentro desses princípios organizativos e sem pessoal qualificado - como esclarecido nos parágrafos anteriores - quando Leowigildo Martins de Mello, Gustavo Kuhlmann e Waldomiro de Oliveira Campos chegaram a Mato Grosso em outubro de 1910 logo assumiram a tarefa, que teve início com a criação de uma Escola Normal e de dois grupos escolares na capital, amparada pelo Decreto nº 108. Foi nomeado Diretor da Escola Normal e Modelo, o professor Leowigildo Martins de Mello. Esse período foi considerado como o da “Revolução do Ensino” (REIS, 2006).

Ainda de acordo com Reis (2006), a Escola Normal e a Escola Modelo tinham objetivos distintos, mas complementares, pois caberia à Escola Normal o conhecimento científico, e à Escola Modelo, a aplicação da prática. A Escola Modelo seria mais que uma simples escola de prática de ensino, essa deveria ser uma instituição modelo, referência de escola primária a ser seguido pelas demais. Além disso, era também a garantia de reafirmar o status do professor, pois esses normalistas, depois de formados, teriam a preferência nos concursos destinados ao preenchimento de cadeiras dos cursos primários da rede estadual. A Escola Modelo inspirou o ideal de escola gratuita e estatal e o uso do termo “modelo”, significava aquilo que era tido como ideal.

Mas todo sistema, para não fugir à regra, precisa de uma hierarquia organizacional e que opera para garantir as prioridades, desta forma:

Para melhor compreender a estrutura organizacional da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso é preciso considerar que ela se constituía mediante a nítida divisão entre o ensino primário e o secundário: aquele seria ministrado nas escolas isoladas, urbanas e rurais, e nos Grupos escolares; este seria administrado no Liceu e nas Escolas Normais. Todavia, essa caracterização preliminar deve ser compreendida como hierárquica em relação ao tratamento dispensado a cada uma dessas escolas. (REIS, 2006, p. 49).

E por falar em hierarquia, é importante retomar que a educação/alfabetização das massas foi sempre pensada pelo viés de produção de capital humano e de manutenção de poder das classes dominantes, tanto é assim que, se o ensino primário já era um sonho para a população mais pobre, o ensino secundário só era alcançado pelos mais privilegiados, ademais, para se ingressar no curso secundário, o candidato deveria passar por um exame de admissão.

Sobre o ensino secundário, Pessanha e Silva (2017, p. 33) ponderam:

Quando se olha para os processos de escolarização do sul de Mato Grosso na década de 1930, momento em que um ideário de modernização havia se concretizado no imaginário da população urbana, e para o papel atribuído aos jovens na sociedade, é necessário levar em conta questões como o abandono escolar pelo rapaz, para que ele pudesse continuar trabalhando com os pais, ou pela moça, para que ela pudesse se casar. Identificar a juventude sul-mato-grossense que estava inserida no ensino secundário naquela época significa demonstrar ainda o caráter elitizado desse nível de ensino, pois poucos jovens tinham condições financeiras de se matricularem nos exames admissionais, serem aprovados em tais exames, seguir e concluir um curso serial de cinco anos. [...] Entender-se como privilegiado devia ser bastante comum para a “nata” da juventude considerada intelectualizada, culta e gentil, afinal, quem mais estudava latim, francês e fazia experimentos em laboratórios de física?

Há que se lembrar que, a hierarquia não se limitava à condição de classe, mas também a localização do ensino secundário, pois somente na segunda década do século XX houve uma notável expansão de cursos secundários no sul de Mato Grosso, estabelecendo, no campo educacional, nítida polarização entre as porções norte e sul do estado. Nesse sentido, na primeira metade do século XX, a capital de Mato Grosso, situada ao norte, guardava para si a exclusividade da formação juvenil das camadas mais privilegiadas. Silva e Pessanha (2017) ainda registram que o Liceu Cuiabano foi o único estabelecimento de ensino secundário até 1916, quando religiosos salesianos iniciaram, tímida e irregularmente, uma classe de um curso ginásial, em Corumbá, no Colégio Santa Tereza. Diante dessa realidade, o jovem habitante do sul de Mato Grosso que quisesse e pudesse dar sequência aos estudos pós-primários se via obrigado a mudar-se de cidade.

Para termos uma ideia mais precisa sobre a educação mato-grossense da época, lembremos que, até 1914, só havia um ginásio em Mato Grosso: o Liceu Cuiabano. O sistema de ensino de então era tão seletivo que o ginásio representava um grau de escolaridade ao qual pouquíssimos estudantes chegavam. Em Campo Grande, por exemplo, existiam poucas escolas primárias para as quais afluíam crianças de famílias abastadas e mestres normalistas recém-formados que foram, também, os primeiros a lecionar nos ginásios criados nos anos 1920 e, mais tarde, nos raros secundários de que a cidade dispunha. (BITTAR; FERREIRA, 2008, p. 139).

Fato é que, Campo Grande adentrou o século XX enfrentando problemas no setor educacional e embalada pelo mesmo discurso sobre o seu abandono, em contrapartida, às ações

públicas privilegiavam unicamente Cuiabá. Em 1921, exercendo Arlindo de Andrade a intendência (cargo de prefeito), o problema era sério.

Segundo Paulo Coelho Machado, havia quase dois mil candidatos às escolas e Campo Grande contava com funcionamento apenas de seis estabelecimentos estaduais com 197 alunos, 3 municipais com 67 alunos e dois colégios particulares, além do Instituto Pestalozzi, subvencionado pela municipalidade, com 306 alunos, a Escola Republicana com 157, e onze escolas primárias particulares, espalhadas pela campanha com 206 alunos. Na cidade, a frequência total era de 727 alunos. Um déficit superior a mil vagas (MACHADO, 1988, p. 45 apud BITTAR; FERREIRA, 2008, p. 137).

Considerando o déficit educacional, o intendente contratou a construção do Grupo Escolar Joaquim Murтинho, na Avenida Afonso Pena, que se tornaria uma das escolas mais emblemáticas da cidade (BITTAR; FERREIRA, 2008).

Para suprir essa demanda, várias estratégias foram organizadas pela administração local, entre essas:

O professor Luis Alexandre de Oliveira, que, em 1923, fundou em sua própria casa, em Campo Grande, o Instituto Rui Barbosa, faz questão de citar Arlindo Lima, vindo do Nordeste para Aquidauana e que fundou, em 1915, o Instituto Pestalozzi. Esse Instituto foi transferido para Campo Grande em 1917. Ele lembra ainda que, no ano seguinte, Arlindo Lima foi a São Paulo contratar professoras para lecionar no Instituto, o qual funcionava numa casa alugada onde hoje é o Colégio Dom Bosco. Por essa razão, ele foi a semente desse importante colégio bem como dos cursos secundários que se seguiram. Constatamos até aqui que a iniciativa particular vinha atuando para suprir a ausência do poder público. [...] Mas o certo é que a influência de Cuiabá não ficou atrás na formação dos primeiros estabelecimentos de ensino de Campo Grande. Na capital mato-grossense, em 1917, recém-formada pela Escola Normal Pedro Celestino, “ansiosa para ser uma professorinha”, chegou a Campo Grande aquela que se tornaria um dos maiores nomes da educação de Mato Grosso: Maria Constança de Barros Machado. [...] O inspetor do ensino primário, Arlindo de Andrade, deu-lhe posse como professora primária na primeira escola pública isolada do sexo feminino, em Campo Grande. (BITTAR; FERREIRA, 2008, p. 139-140).

Não há como negar que os grupos escolares também enfrentaram dificuldades diversas devido à falta de verbas, gerando más condições físicas, falta de manutenção dos prédios, precariedade de materiais escolares, má formação e baixos salários do corpo docente, além das dificuldades dos professores em assimilar a nova metodologia de ensino imposta por essa estrutura organizacional (REIS, 2006), porém, apesar de parcos, os avanços precisam ser considerados.

De acordo com Silva (2015, p. 37):

A população estadual aumentou 73% desde o primeiro ano da Reforma de 1910 até o ano de 1927, e o número de matrículas para o mesmo período, 161%. Podemos verificar, entretanto, que em dezesseis anos foram construídos apenas 12 grupos

escolares, enquanto o número de escolas isoladas cresceu 49%, indicando sua contínua instalação mesmo após promulgada a Reforma. Abrimos parênteses aqui para frisar que dos doze grupos instalados no Estado, a metade estava localizada na região sul, distribuída por seis cidades diferentes, e não concentrada em apenas um centro, como aconteceu na cidade de Cuiabá, onde os Grupos Escolares tomavam uma roupagem distinta da dos instalados na região norte, que atendia uma população de traços marcadamente rurais, por distarem da capital e apresentarem uma cultura distinta.

Segundo Almeida e Pinto (2018), “em 1914, no Governo de Joaquim Augusto da Costa Marques (1911-1915), a estrutura da Escola Normal foi reformulada, mantendo-se até o segundo mandato de Pedro Celestino (1922-1926), quando foi introduzida uma nova reforma, contando com a participação de um técnico especializado” e em 1927, o novo Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado, substituiu o de 1910, reorganizou a classificação das escolas primárias no estado de Mato Grosso, em: escolas isoladas rurais, escolas urbanas, cursos noturnos, escolas reunidas e grupos escolares (BRAZIL; SILVA, 2013).

A Reforma de 1927 se traduziu como a facilitadora da disseminação do ensino institucionalizado nas diversas regiões mato-grossenses. Isso porque, além de tratar do ensino primário e secundário numa legislação única e complementar, estabeleceu a ampliação das possibilidades de abertura de escolas e a viabilização de novas formas de manutenção e inspeção por parte do estado (SILVA, 2015).

Conforme Brazil e Silva (2013), as escolas foram organizadas nos seguintes moldes:

- I – Escola isolada rural – A escola isolada rural tem por fim ministrar a instrução primária rudimentar. É localizada a mais de 3 quilômetros da sede municipal;
- II – Escola urbana – A escola isolada é urbana quando localizada num raio de até 3 quilômetros da sede do município;
- III – Cursos noturnos – Os cursos noturnos são semelhantes às escolas isoladas urbanas e se destinam aos meninos maiores de 12 anos, que forem impossibilitados de frequentar as escolas diurnas;
- IV – Escolas reunidas – Quando num raio de 2 quilômetros funcionarem três ou mais escolas isoladas, com frequência total mínima de 80 alunos, o governo poderá reuni-las num só estabelecimento, que receberá a denominação de “escolas reunidas”
- V – Grupos escolares – Serão criados se houver, pelo menos, num raio de 2 quilômetros, 250 crianças em idade escolar. As escolas reunidas que, em virtude de desdobramento de suas classes funcionarem, durante um ano, com 8 classes serão transformadas em grupos escolares. (BRASIL, 1942, p. 15-17 apud BRAZIL; SILVA, 2013, p. 13).

Desta forma, o discurso, a partir da Reforma de 1927, passa a contemplar o conceito de qualidade para o ensino no Estado, e não apenas o de quantidade de estabelecimentos, com isso, a formação de professores se fazia presente no quesito execução para o ensino primário, já que o Estado levou em consideração o pequeno número de professores que compunham o quadro

de funcionários e o quantitativo praticamente nulo que tinha formação específica para atuar como professores (SILVA, 2015).

Neste período, as atenções desse Governo se voltaram para a modernização e remodelação da capital, acompanhando o ritmo desenvolvimentista do Sul do Estado, como consequência da proximidade e maior comunicação com os centros mais adiantados do país, devido a sua posição geográfica e a utilização do transporte ferroviário (ALMEIDA; PINTO, 2018).

O Brasil experimentava um processo de intensas mudanças sociais acompanhadas do fortalecimento e predomínio de algumas unidades federadas, que tinham a hegemonia das decisões econômicas e políticas do país, por meio do controle do aparelho de Estado. Esta situação repercutiu na área educacional. Conforme Almeida e Pinto (2018), no Regulamento de 1927, o provimento de professores para as Escolas primárias e Grupos Escolares se daria mediante concursos e para compor o quadro dos grupos escolares, além de experiência no Magistério era exigido também o diploma do Curso Normal. Porém, para atender a demanda de todo o Estado, havia somente duas escolas ofertantes do Curso Normal, sendo uma em Cuiabá e outra em Campo Grande e assim, o discurso esbarrava e demonstrava sua fragilidade na organização do sistema educacional mato-grossense, mais uma vez em decorrência da vasta extensão territorial.

Sobre o cenário educacional no sul de Mato Grosso, Bittar e Ferreira (2008) informam que junto ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho, inaugurado em junho de 1921, foi criada a Escola Normal Joaquim Murtinho, em 21 de abril de 1930, destinada à formação de professores e para cumprir o seu papel, o governador Aníbal de Toledo contratou de 8 a 10 professores de Cuiabá. Já em 1938, foi criado o Liceu Campograndense e em 1940 a Escola Normal Joaquim Murtinho foi fechada, pois em seu lugar abriu-se uma Seção Normal no Liceu por ato do interventor Júlio Müller (RODRIGUEZ; OLIVEIRA, 2007 apud RODRÍGUEZ; SIMÕES, 2013).

Nota-se que, todas essas ações e intervenções na área educacional aconteceram principalmente nas cidades que mais se destacavam economicamente, como é o caso de Campo Grande (BRAZIL; SILVA, 2013). Ressalta-se que, neste mesmo período, a educação brasileira também vivenciava a efervescência do movimento denominado de Escola Nova, com a culminância da divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, que se fortaleceu e impactou o cenário educacional brasileiro

Pessanha e Silva (2017) afirmam que, somente a partir de 1925, os cursos ginasiais surgidos no sul de Mato Grosso na década anterior foram realmente organizados. Essa mudança

se tornou possível, certamente, por causa da implantação da Reforma de 1927, já quem em meados da década de 1930, os cursos ginasiais seriados estavam formados por uma sociedade escolar consistente, instalados em prédios escolares, estruturados com um calendário regular de aplicação de exames de admissão, avaliações, atividades e festas. Toda essa estrutura estava voltada para a organização de ensino onde os alunos deveriam apresentar disciplina, comportamento e moral exemplares para os padrões sociais da época, bem como se tornar cidadãos úteis e produtivos à nação.

Sem discutir todo esse pano de fundo das intencionalidades do ensino primário e secundário, resta-nos a dúvida quanto à educação infantil (tendo como base que até 1996 essa não era nem considerada educação), mas vale registrar que até a década de 1930, em Mato Grosso só era ministrado o ensino primário e secundário, inexistindo a educação pré-escolar dos jardins da infância, assim como a instrução superior. Quanto ao ensino profissional existia, exclusivamente, o curso normal, para a formação de professores (ALMEIDA; PINTO, 2018).

Não se pode perder de vista que a década de 1930 foi época de forte movimento divisionista como relatado anteriormente, e que a escola (num contexto histórico) sempre foi palco para o protagonismo de professores e até de estudantes em movimentos sociais. Dentro desse pressuposto, percebe-se que o movimento divisionista de fato não foi um movimento social, pois:

A maioria dos professores da época, porém, embora tenha sido contemporânea desses decisivos acontecimentos, não se envolveu, deixando de perceber o seu significado político para a cidade. O fato é mais instigante no que diz respeito à adesão de Campo Grande a São Paulo, em 1932, pois praticamente todos os professores da cidade sabiam dela, até porque o Quartel General, na Avenida Afonso Pena, situava-se em frente à principal escola pública campo-grandense: o Grupo Escolar Joaquim Murtinho. Maria Constança confirma essa percepção ao afirmar que “os professores daquelas longínquas décadas de 30, 40 e 50 participavam pouco ou nada de política. Os movimentos de 30 e 32 passaram por nós sem deixar marcas em nossas lembranças” [...] pelas palavras de Joana Evangelina de Mattos Martins, nascida em Rosário Oeste, que estudou na rigorosa Escola Normal Pedro Celestino, de Cuiabá, e depois se transferiu para Corumbá e Três Lagoas. Ela afirmou que “em 1932, vivia as ilusões do meu tempo de moça e não me lembro do movimento separatista, só mais tarde é que vim conhecê-lo através da história”. (ROSA, 1990, p. 66 e 145 apud BITTAR; FERREIRA, 2008, p. 144-145).

Pela leitura dos textos de Bittar e Ferreira (2008), percebe-se a pouca participação da classe de professores na divisão do estado, porém, alguns estavam aparentemente mais engajados. Segundo as lembranças de Wilson Barbosa Martins, Campo Grande tornou-se uma “praça revolucionária” na qual “até os professores davam aulas uniformizados”. Ao que se sabe, um desses professores “uniformizados” era Múcio Teixeira Júnior, o diretor da Escola Normal

do Grupo Escolar Joaquim Murtinho e ele “não tinha medo de morrer”, já que se engajou totalmente, escondendo-se em casas alheias, dormindo debaixo de chuva, pulando muros, sempre de fuzil na mão. Consta também que Luís Alexandre de Oliveira atuou principalmente na redação dos discursos, assim como outras lideranças de Campo Grande favoráveis a Getúlio Vargas. Para Oliveira, 1930 trouxe consequências duradouras e definitivas para Mato Grosso.

A alusão a festas, comemorações cívicas, maratonas culturais, está muito presente em quase todos os depoimentos dos 29 (vinte e nove) professores entrevistados no livro *Memória da cultura e da educação de Mato Grosso do Sul*, de Bittar e Ferreira (2008). Quanto à ausência de posição política, talvez se possa estabelecer uma relação dessa característica com o perfil da profissão na época. Outro fator relevante para a alienação política, pode ter sido a instabilidade na qual viviam os professores, sempre dependendo de nomeações dos governantes do momento. Citando novamente o professor Oliveira, consta que em 1930, o mesmo iria prestar um concurso para professor de Geografia na Escola Normal, em Campo Grande. Porém, ele era opositor ao norte e assim, recebeu o recado do governador Leônidas de Matos, de que não adiantava se inscrever porque, mesmo se passasse, não seria nomeado. Oliveira insistiu que faria o concurso e o resultado foi a não realização do seletivo, segundo o professor, as candidatas ao cargo eram “a professora galega (Ana Luísa Prado Bastos) e a professora Noêmia Freire, ambas cuiabanas e muito bem calçadas na política”.

Somam-se aos depoimentos de Oliveira, os de Maria Constança de Barros Machado, e segundo ela, a vida do professor era feita de muita insegurança tanto financeira, política como emocional. Entrava-se no magistério através da influência de algum pistolão, mais tarde, se mudava o governo, quem era contra, lia no jornal a sua exoneração. Todo mundo era interino – não se falava em concurso de efetivação, nem tampouco em aumento. Não se tinha direito à previdência social. “Apesar disso, ninguém fazia greve, ninguém se revoltava. Seu depoimento esclarece o fato de que alguns professores permaneciam sempre nas instituições em que já trabalhavam enquanto outros, sem essa “proteção”, ficavam à mercê do jogo político-eleitoral” (ROSA, 1990, p. 66 apud BITTAR; FERREIRA, 2008, p. 148-149).

Sobre esse contexto de insegurança e perseguição, outro excerto de Rosa é valioso, pois registra o depoimento da professora Esmeraldina Malhado, que, nascida em Cuiabá, depois de ter ensinado em Coxipó do Ouro e Cáceres, transferiu-se para Aquidauana, onde, primeiramente lecionou na margem direita do rio, mas depois a política a jogou para o lado esquerdo do rio (Anastácio). Essa sofrida professora, que não escolheu a profissão, mas foi “empurrada para ela”, por ser cuiabana, foi discriminada nos dois momentos históricos. Em 1932, foi insultada, sua casa alvejada por tiros, seguidos de “viva Getúlio Vargas”, certamente porque o sul de Mato

Grosso aderiu a São Paulo na insurreição anti-getulista, enquanto Cuiabá permaneceu com Getúlio. Finda a ditadura Vargas, ela foi alvo das perseguições políticas da UDN, pois “os políticos nunca dedicaram atenção ao ensino e só se preocupavam em perseguir professores que não eram do partido deles. Como a professora pertencia ao PSD, e era ligada ao governador Arruda, foi perseguida pelo pessoal da UDN”. (ROSA, 1990, p. 66 apud BITTAR; FERREIRA, 2008, p. 149).

Bittar e Ferreira (2008, p. 152) acrescentam que:

As instituições escolares da primeira metade do século XX no sul de Mato Grosso viveram dois momentos políticos significativos de sua história, mas produziram percepções parciais deles. No primeiro, os episódios de 1932 não foram percebidos pelos professores da época como uma posição clara de equidistância do sul em relação ao norte, ou pelo menos de Campo Grande em relação à política estadual. Poucos acompanharam e compreenderam o que se passava na cidade, apesar de estarem cotidianamente presentes no Quartel General ou muito perto dele, isto é, no Grupo Escolar Joaquim Murinho. [...] Os professores dessa época viveram mais engajados em festividades cívicas, desportivas e culturais do que se interessando por política. As suas instituições escolares, isoladas umas das outras pelas enormes distâncias e dificuldades de comunicação que marcavam a vida em Mato Grosso, convertiam-se em pequenos mundos nos quais os professores passaram anos a fio unicamente envolvidos com a tarefa de ensinar, planejar aulas e corrigir os cadernos de seus alunos, sem qualquer apoio ou estímulo do governo estadual.

Constata-se que a instabilidade funcional e a humilhação das demissões que estavam atreladas exclusivamente aos interesses político-partidários, eram vistas “com naturalidade” pelos próprios professores, ao mesmo tempo em que a elite sulista fortalecia-se no panorama político e aumentava a rivalidade com Cuiabá na perspectiva de se criar, como já tratado anteriormente, um clima de tensão para forçar a divisão de Mato Grosso, atendendo assim, especialmente aos seus interesses (BITTAR; FERREIRA, 2008). Apesar do hibridismo entre as histórias divisionista/política e educacional, faz-se necessário manter a objetividade do trabalho, por isso, voltemos a atenção ao contexto educacional, não que esse esteja à parte do contexto político partidário de ontem e de hoje.

Com o golpe de Estado de 1937, instaurado na gestão do presidente Getúlio Vargas, assumiu o governo do estado de Mato Grosso, na função de interventor, Júlio Muller, este permanecendo no cargo até 1945. O Estado ditatorial de Vargas arrefeceu os debates educacionais, mudou as relações entre Estado e sociedade e fortaleceu a centralização do poder (BRAZIL; SILVA, 2013).

Sobre esse período, consta que a proposta de Getúlio Vargas defendia um regime forte de paz, de justiça e de trabalho. Contudo, segundo Almeida e Pinto (2018, p. 426), “o país foi reorganizado de acordo com os interesses das camadas sociais no poder e da burguesia, em

particular a burguesia industrial. Em 1937, foi extinta a Escola Normal e instituídos os cursos complementares, de apenas um ano, que não garantiam a formação dos docentes”.

De acordo com Silva (2015), em 1934, Vargas nomeou Gustavo Capanema para o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública. O Ministro permaneceu no cargo até o ano de 1945, término do chamado Estado Novo, e com a execução da Reforma Capanema (Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942) cuidou de efetivar todas as orientações federais para com o ensino rural e técnico no estado.

Brazil e Silva (2013, p. 10) registram que:

A partir da Constituição de 1937, a política educacional era fundamentada num texto constitucional embasado no preparo do trabalhador, baseado no ensino pré-vocacional e profissional, ligados à produção industrial, o que tornava obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias, o que levou muitos autores a discutir a urbanização e industrialização como os fenômenos fundamentais para o processo de escolarização da população.

Mais uma vez é importante marcar a influência do capital nas políticas públicas educacionais, pois esse cenário de urbanização e industrialização, produção de capital humano, manutenção de poder das classes dominantes são sempre fenômenos essenciais para o processo de escolarização da população. Isso foi percebido no capítulo 2, que traz a história da educação especial no Brasil e no mundo, e mais uma vez vale o registro de que as concepções apresentadas sempre permearam e fundamentaram as políticas educacionais para todos.

A educação ganhou ainda mais força dentre o ideário progressista capitalista com a Guerra Fria que iniciou no final da década de 1940, com o lançamento da “doutrina Truman”. Assim, na tentativa de divulgar os ideais liberais, o Banco Mundial, que tinha como objetivo suas ofertas de empréstimos principalmente a Europa, no intuito de sua reconstrução no pós-Segunda Guerra Mundial, também passou a oferecer seus serviços aos países periféricos, com a intenção de investimento não só na infraestrutura, mas também na educação. Com a força do ideal do capital humano, o governo norte-americano utilizou-se de parcerias de fundações privadas, com o objetivo de formar intelectuais defensores do capitalismo em territórios da América Latina e Ásia (RODRÍGUEZ; SIMÕES, 2013).

Seguindo o ideal progressista capitalista que se iniciou no final da década de 1940, Vargas instituiu a “Marcha para o Oeste”, como especificado no início do capítulo, e essa ação não poderia deixar de refletir diretamente na educação de Mato Grosso, pois nesse período o papel desempenhado pela escola ganhou força, sendo essa um instrumento de manutenção da

ordem, divulgação dos ideais político-econômicos e sociais, bem como fomenta e atrai o processo de colonização no estado.

Para isso, Getúlio Vargas “adotou uma política de intervencionismo estatal e nacionalismo econômico”, no que corresponde à educação, o mesmo oficializou “o ensino profissional voltado para as classes menos favorecidas, particularmente, aos filhos dos operários, instituindo assim, uma discriminação social através da escola” (ALVES, 1998a, p. 110 apud ALMEIDA; PINTO, 2018, p. 427), mesmo com esse viés, ainda usava do argumento de que “libertaria” o povo brasileiro através da educação e da instrução.

Com a queda de Vargas e com a instalação do Governo Provisório, após a mudança de regime, procurou-se organizar o ensino primário através do Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário (ALMEIDA; PINTO, 2018). Em 1946, com o retorno à normalidade democrática e com a adoção de uma nova Constituição, estabelecia-se que à União cabia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º). Sobre isso, Silva (2015) pontua que a Constituição de 1946 anunciava a necessidade de se criarem escolas considerando a quantidade de indivíduos em idade escolar espalhadas pelo país. Com isso, criar escolas em todos os espaços vazios e carentes de instrução foi o lema do estado por muitos anos, e não muito diferente foi para os municípios dotados de recursos, porém, fazer o controle, a regulação e a manutenção não foi fácil, tendo em vista a receita financeira dos municípios e o quantitativo populacional a eles atribuído, por isso, a criação das escolas preconizadas na Constituição, dependia dos acordos entre o Governo Federal, Municípios e Estado, bem como da distribuição do Núcleo Colonial e das Colônias Municipais. Mesmo assim, enquanto o Estado tentava organizar de forma mais sólida uma ordem comum às instituições já criadas, os municípios investiam na construção de escolas rurais, e na maioria das vezes não conseguiam realizar um monitoramento que possibilitasse a unificação organizacional. Apesar das dificuldades apresentadas, todas as ações somadas proporcionaram um aumento expressivo no número de escolas instaladas.

Para ilustrar o cenário campo-grandense à época, registra-se que:

Em 1954, quando Campo Grande já era a cidade mais populosa do estado, foi inaugurado o prédio novo do Colégio Estadual Campo-Grandense, dentro dos modernos princípios da arquitetura, com projeto de Oscar Niemeyer, que se tornou orgulho do patrimônio público da cidade. Além de preciosidade arquitetônica, ele logo ganhou fama de ser o melhor estabelecimento de ensino secundário da cidade. (BITTAR; FERREIRA, 2008, p. 141).

Desta forma, Campo Grande tinha um futuro promissor, segundo José de Melo e Silva em 1947, pois “não se podia medir Campo Grande pelo que ela era, mas, sim, pelo que ela viria a ser” (BITTAR; FERREIRA, 2008, p. 136). No início dessa mesma década, visitando a cidade, Getúlio Vargas havia declarado que ela já se tornara o centro econômico de todo o estado. A “profecia” de Melo e Silva começava a se concretizar e seria culminada em 1977, quando a cidade viesse a se tornar a capital de Mato Grosso do Sul.

No contexto douradense (Colônia Agrícola de Dourados - CAND) Irala e Marques (2017) nos informam que a Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados foi criada pela Lei nº 427, de 2 de outubro de 1951, pelo então governador do estado, Dr. Fernando Corrêa da Costa, recebendo a denominação de Ginásio Presidente Vargas. A escola teve suas atividades iniciadas em 1º de janeiro de 1955, ano no qual funcionou em uma casa no centro da cidade. Chama a atenção que na região de Dourados, o nome de Vargas foi cravado em várias escolas, ruas e vilarejos.

De acordo com Silva (2015), Fernando Corrêa da Costa (1951-1956) governou durante o novo mandato de Getúlio Dornelles Vargas (1951-1954) e teve como discurso-base a modernização do Estado, defendendo a distribuição da energia elétrica para os principais municípios, a elaboração de propostas locais para a expansão econômica e a alteração da organização do ensino estadual, de acordo com a desejada modernidade, dando maior atenção ao ensino técnico, fundamental para a manutenção da economia crescente. À despeito da tensa situação que envolvia a demanda de terras e territórios, que envolveu quase todo o seu primeiro mandato, no que se refere ao ensino no estado, é possível mencionar alguns pontos marcantes na gestão e atuação de Fernando Corrêa da Costa.

O primeiro deles, é que ele conseguiu, durante seus seis anos de governo, criar um panorama da distribuição de escolas, matrículas e investimento financeiro para cada natureza de escola (SILVA, 2015). Ao mesmo tempo valeu-se de um planejamento com base no pressuposto do ensino para além da escola, defendia que a unidade de ensino deveria ser controlada pelo Estado, e que o Departamento de Educação e Cultura deveria centralizar as estratégias para o controle das atividades desenvolvidas pelos professores em cada unidade de ensino do estado. Para isso, duas legislações marcaram o setor educacional do estado no período:

A Lei nº 452, de 24 de novembro de 1951, que deu os parâmetros para a reorganização do ensino primário no Estado, alicerçada na Lei Orgânica Federal (Lei Federal nº 8.529/46), e a Lei nº 388, de 29 de outubro de 1951, que criou o Serviço de Orientação do Ensino Primário e a Assistência da Administração Educacional, além da sua Regulamentação pelo Decreto nº. 1.152, de 8 de agosto de 1951. Essas leis, pautadas

na premissa educacional refletida pelo cenário nacional, buscaram remodelar a estrutura administrativa e pedagógica do ensino no Estado, visando ao maior controle deste para com as ações executadas e a centralidade do investimento financeiro destinado a esse departamento. (SILVA, 2015, p. 65).

Outra significativa ação e que possibilitou um novo direcionamento para a educação, foi o acordo firmado com o Governo Federal, por meio do Ministério da Agricultura, que trazia para a pauta o desenvolvimento do ensino técnico rural no Estado (SILVA, 2015). Esse modelo de ensino estava atrelado às atividades dos Clubes Agrícolas que foram instalados anexos às escolas rurais existentes nas colônias agrícolas. Para além da preparação de mão de obra para atender o contexto agrícola e pecuário do estado, o capital humano não poderia ser menosprezado no que diz respeito às demandas advindas do processo de industrialização e urbanização.

Desta forma, com o ideário de crescimento nacional, o governo de Kubitschek defendia a ampliação da mão de obra especializada que atendesse a expansão do processo industrial e essa demanda foi operacionalizada com criação e instalação de usinas, da ampliação da rede elétrica e da manutenção das linhas de transporte terrestres.

No cenário nacional, devido aos movimentos entre os anos de 1946 e 1960, os debates sobre o direcionamento da educação se intensificaram, redundando na Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional (BRAZIL; SILVA, 2013). No escopo da Lei permaneciam as reivindicações da Igreja Católica e dos proprietários de escolas privadas, independente dos interesses daqueles que entendiam a educação como dever do estado brasileiro.

O Governo de Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1960) foi caracterizado por uma política voltada para o desenvolvimento econômico dependente, já que o Programa de Metas - uma das mais importantes realizações do Governo - fortalecia o setor privado, sobretudo ligado ao capitalismo mundial (ALMEIDA; PINTO, 2018). Com Juscelino, a industrialização não era só um dever, mas era uma condição de vida, o que certamente mudou as relações entre Poder Público e sistema econômico.

Mesmo que curta, durante a permanência de Jânio Quadros no poder (1961), a educação se apresentou como elemento-chave no desenvolvimento do Brasil (ALMEIDA; PINTO, 2018). Para Jânio, a educação deveria ser um movimento de âmbito nacional, objetivando combater de forma implacável o analfabetismo no país. Entretanto, isso ficou somente na proposta. Ainda em 1961, João Goulart (1961 a 1964) assumiu o poder e criou o Conselho Federal de Educação, que passou a controlar o como fazer a educação no país. Neste mesmo

período foi realizada a Conferência de Santiago do Chile, que contribuiu com fatores determinantes rumo às reformas posteriores (ALMEIDA; PINTO, 2018).

Concomitante, em 1961, retorna para um segundo mandato, Fernando Corrêa da Costa (1961-1966) como governador de Mato Grosso (SILVA, 2015). Esse mandato não se diferenciou muito da gestão anterior, e é dividido em duas partes: a primeira, de 1961 a 1964, e a segunda, de 1964 a 1966, devido à mudança na orientação política nacional.

No contexto educacional, Silva (2015, p. 71-72) registra que:

O principal marco dessa primeira fase do governo está na criação da Fundação Educacional de Mato Grosso, pela Lei nº 2.051-A de 1960, efetivando o plano de metas estabelecido pelo governo para com a educação estadual, que era redimensionar a organização do ensino e, a partir disso, formular uma base de administração que possibilitasse autonomia ao Departamento de Educação e Cultura no que tange ao desenvolvimento de projetos encaminhados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). [...] Como reflexo das ações já orientadas pela Fundação, é assinado o Decreto nº 319, de 4 de maio de 1962, orientado por Hermes Rodrigues de Alcântara, então Secretário de Educação, Cultura e Saúde, que instala os Programas Escolares do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso, dividindo o ensino entre Rural e Urbano e ditando os programas e orientações gerais para o ensino de localidades distintas. [...] Nesse mesmo ano, por meio do Decreto nº 408, de 31 de outubro de 1962, o governo criou a Comissão Estadual de Ensino Primário, Cultura e Saúde, com a finalidade de acompanhar o desempenho do ensino primário no Estado [...] Em fevereiro de 1963, com a Lei 1.815, é instituído o Conselho Estadual de Educação.

As ações elencadas foram resultadas do período de 1956 a 1961, marcado como o período áureo do desenvolvimento econômico nacional. Foi nesse período que aumentaram as possibilidades de emprego e a industrialização maciça e alteraram a estrutura do país, contudo, concomitante a isso, os lucros foram concentrados em setores minoritários internos e, especialmente, externos (SILVA, 2015). Na área da educação, com a promulgação da Lei nº 4.024/1961, talvez a única vantagem, para além das mudanças que a Reforma Capanema havia instaurado, seja o fato de não prescrever um currículo fixo para todo o território nacional, possibilitando certa flexibilidade na sua execução, e apresentar uma base para a unificação do sistema escolar brasileiro.

A partir de 1961, percebendo a falta de uma política educacional, o Governo de Fernando Corrêa da Costa passou a se preocupar mais com a formação de pessoal, daí investiu nos técnicos que se deslocaram para os grandes centros como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, onde receberam a formação pelo período de seis meses até um ano, chegando no ano de 1963, ao número de 199 (cento e noventa e nove) técnicos de ensino. Essa ação se fez necessária, pois nesse período o Ensino Primário contava com 78,7% de professores leigos e, muitos deles, sem o curso primário completo. Mesmo assim, o Estado não podia abrir mão dos

serviços prestados pelos professores leigos. Já com relação ao nível médio, os profissionais eram formados em outras áreas (notório saber), mas sem a formação específica para o Magistério.

Nesse contexto e com o objetivo de dar sentido à educação através da escola pública, Corrêa da Costa e seu secretário Hermes Rodrigues de Alcântara resolveram racionalizar a atuação governamental, elaborando as “Diretrizes para a Educação em Mato Grosso” em 1965 e sobre o documento, Almeida e Pinto (2018) afirmam que o mesmo não só retratou a situação educacional do Estado como estabeleceu metas e objetivos a serem alcançados em todos os municípios.

A preocupação de Corrêa da Costa está alinhada com as discussões atreladas à definição de qualidade para o ensino, a partir da década de 1960, trazendo para o centro das preocupações a qualidade e não somente a quantidade de escolas e aulas ministradas, essa pauta fez parte de discussões no então Departamento de Educação e Cultura do Estado (SILVA, 2015). Como resposta aos planos e metas desenvolvidos pelo INEP a nível nacional, no dia 16 de agosto de 1963, foi oficialmente instalado o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, que passou a trabalhar com a especialização pedagógica das professoras do estado.

Silva (2015) explica que, a partir de 1960, a alfabetização deixou de ser a maior preocupação dos governantes, tornando-se uma necessidade básica para a manutenção do país, pois com o desenvolvimento industrial, a urbanização, os acordos internacionais, a educação escolar passaram a ser fundamental para uma quantidade cada vez maior de pessoas em um pequeno espaço de tempo (SILVA, 2015). Toda essa exigência nas mudanças educacionais não era só para suprir as demandas e anseios da sociedade, era principalmente para atender aos interesses econômicos internos e externos, o que conduziu para uma discussão sobre a Educação e sua adequação ao contexto político-econômico-social (SILVA, 2015).

Em 1964 foi conclamado um dos períodos mais díspar da história brasileira com o início do período da Ditadura Militar (1964-1985) (BRAZIL; SILVA; 2013). Com o golpe de 1964, espalhou-se por todo o país atos de violência, perseguições políticas e inúmeras atitudes que interromperam a efetivação do contexto democrático brasileiro que se organizava após 1946, desta forma, a administração do ensino que já possuía uma sistematização de cargos desde a LDB de 1961, passou a contar com um monitoramento mais amplo, que incorporou a escola à uma rede de controle, vigilância e fiscalização, compostos por cargos e setores.

Nesse cenário de vigilância, controle, fiscalização, privilégios e punições, Bittar e Ferreira (2008, p. 152) contam como foi a percepção dos professores à época:

Já a época seguinte, que culminou com o golpe de Estado de 31 de março de 1964, foi mais percebida em seus contornos políticos, porém, naquilo que era mais aparente: a disputa renhida entre os dois principais partidos da época (UDN e PSD) e as suas consequências diretas na vida das escolas. Ficaram claras as percepções de que eles, os professores, eram vítimas desses embates eleitorais e que nada poderiam fazer contra isso, pois lhes cabia “seguir a cartilha” de quem governava, de quem mandava no estado. A elite dirigente contava com seus partidos políticos, mas os professores apenas com suas instituições escolares, sem qualquer entidade que os representasse. Assim, contavam eles unicamente com as suas instituições escolares, nas quais suas vidas transcorriam, dia a dia, ano a ano, trinta, quarenta, cinquenta anos de dedicação ao ensino, sem comunicação efetiva entre eles próprios, sem reconhecimento por parte do Estado.

No que se refere à questão das terras, a colonização privada ganhou forças e o incentivo à industrialização nacional se intensificou, isso foi significativo para dar forças à luta política da região sul do estado para a separação administrativa, movimento crescente dentro do Estado desde 1920 (SILVA, 2015).

Concomitantemente, no cenário nacional, o Regime Militar extinguiu o debate educacional existente no País através de cassações, exílios, perseguições, torturas e destruição da literatura, principalmente a de teor marxista (SILVA, 2015). O Estado passou para um elevado grau de autoritarismo e violência, e também pela aparência democrático-representativa, tendo em vista que o Congresso não foi totalmente fechado e o Judiciário continuou funcionando, embora como apetrecho do governo federal.

De acordo com Almeida e Pinto (2018, p. 430) “o Governo Fernando Corrêa da Costa, os problemas educacionais do ano de 1965, poderiam ser analisados em quatro categorias: estrutura socioeconômica; falta de recursos humanos e financeiros; problemas institucionais e problemas decorrentes da interferência externa: os condicionamentos que vêm de fora para dentro do Estado”.

Nesse bojo, cabe destacar a situação dos professores em meio às disputas políticas, financeiras, oligárquicas e divisionistas do próprio estado, atreladas ao contexto de opressão e repressão do governo federal. Sobre isso, Bittar e Ferreira (2008, p. 153-154) relatam:

Isolados em suas escolas, sobrecarregados pelas suas jornadas de trabalho, empobrecendo ano a ano, os professores do sul de Mato Grosso não perceberam que, subjacente às disputas políticas que marcaram a época, havia fortes interesses de classe que transformaram uma causa tênue e quase sem possibilidades de vitória numa ideologia que justificaria a divisão do estado. Mas as instituições escolares e seus professores não tomaram parte no concerto que culminou no dia 11 de outubro de 1977, consagrando vitória à elite agrária sul-mato-grossense que durante todo esse período dispôs da escola, principal instituição social da época, como espaço de legitimação de sua hegemonia. Além disso, a divisão, ao se efetivar, criando o estado de Mato Grosso do Sul, provocou ainda mais depauperamento salarial a esses professores que participaram ativamente da criação das suas primeiras instituições escolares, mas, em vez de reconhecimento, foram desvalorizados perante a nova

categoria docente criada na nova unidade federativa, continuando a receber suas parcas aposentadorias pelo estado do qual acabavam de ser apartados.

De acordo com Fedatto (2013), a Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, do então presidente Ernesto Geisel, criou o Estado de Mato Grosso do Sul, que seria instalado em 1º de janeiro de 1979 e, de 1977 até a promulgação da Constituição em 1979, o Governador poderia expedir decretos-leis sobre todas as matérias de competência legislativa estadual (BRASIL, 1977). Nesse caso, a organização do sistema estadual de ensino se deu por decreto-lei.

Com a criação da nova unidade da federação, houve a necessidade da montagem de um “aparelho de estado”, visto que o antigo havia ficado com o Mato Grosso. Acontece que essa montagem não foi fácil, nem mesmo com a estratégia de Geisel de nomear o “técnico” Harry Amorim para desempenhar tal intento. Com o contexto de disputa, entre as forças políticas no processo de implantação do estado, a educação foi concebida como uma prestadora de serviços burocrático-administrativos que no discurso e na letra da legislação educacional apresentava-se “neutra” e desvinculada da ação política que necessariamente serviria (FEDATTO, 2013). Desta forma, a utilização do “enfoque sistêmico”, adotado na organização da educação, tinha uma perspectiva de neutralidade científica e se inspirava na eficiência, eficácia e racionalidade.

A educação não aparece no Decreto-lei nº 1, na Estrutura Básica do Poder Executivo que consta do Título IV, Da Organização do Poder Executivo, Capítulo II. Nesse Capítulo, intitulado “Da Estrutura Básica do Poder Executivo”, ficou estabelecido no Artigo 24, oito sistemas para compor a administração pública direta e indireta e a educação não fez parte.

Pela análise do Decreto-lei nº 2, de 1º de janeiro de 1979, que também dispõe sobre a organização da Administração Pública do Poder Executivo, percebe-se que novamente a educação não tem espaço na organização “sistêmica” do “Estado Modelo”. Segundo Fedatto (2013), os sistemas que compuseram a Administração Pública foram divididos em:

- I – Estruturante:
 - Sistema Estadual de Planejamento;
- II – Instrumentais:
 - Sistema Estadual de Finanças;
 - Sistema Estadual de Administração;
- III – Executivos:
 - Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos;
 - Sistema Executivo para o Desenvolvimento Econômico;
 - Sistema Executivo de Infra-Estrutura Regional e Urbana;
 - Sistema Estadual de Justiça;
 - Sistema Estadual de Segurança Pública. (MATO GROSSO DO SUL, 1979, p. 74 apud FEDATTO, 2013, p. 6).

Com esse contexto histórico, onde a educação não era nem sequer citada nos documentos oficiais, as associações sindicais do interior do estado já haviam sido fundadas, porém, havia muitos entraves políticos tanto na categoria funcional quanto nas representações dessas organizações do magistério, o que dificultava sobremaneira que as associações municipais se unificassem e formassem um sindicato único de trabalhadores da educação. A necessidade de adensar, fortalecer e organizar o movimento numa instituição sindical que representasse os professores do estado era óbvio, pois as associações docentes dos municípios isolados não tinham força para enfrentar o embate contra as autoridades do estado em defesa dos seus direitos trabalhistas (ROCHA; RODRÍGUEZ; VALDEZ, 2017). Assim, no dia 03 de março de 1979, foi criada a FEPOSUL (Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul), a atual FETEMS (Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul).

Para Fedatto (2013), a educação do novo estado, de 1977 a janeiro de 1979, ficou na mesma. Conforme determinava a lei que criou o estado, a legislação educacional de Mato Grosso devia ser aplicada, ou seja, no “chão da escola” a divisão do estado e criação de um novo estado, parece que passou despercebida. Segundo a autora, se for considerado que o principal papel da escola é o ensino e a aprendizagem, e esses cumpridos pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, que são organizados pela própria escola, parece até coerente que a divisão do estado seja pouco importante. Entretanto, certamente se estabeleceu um clima de instabilidade nos trabalhadores da educação, pois as informações eram sempre fragmentadas e contraditórias.

Finalmente, com o Decreto-Lei nº 8, de 1º de janeiro de 1979, que dispõe sobre o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, o Artigo 1º, dirá sobre o objetivo de “[...] contribuir para formação de melhores níveis [...] educacionais [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 1979, p. 183 apud FEDATTO, 2013, p. 7). E ainda:

O Artigo 2º estabelece que a educação do Estado integra o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos cujo órgão central era a Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos. O inciso II do mesmo artigo dispõe o Conselho Estadual de Educação como um órgão colegiado do sistema. Por seu lado o inciso III elenca as Entidades Supervisionadas que integram o sistema de recursos humanos, dentre elas está a Fundação de Educação de Mato Grosso do Sul. O Artigo 7º. do referido Decreto-Lei determina: [...] Fica autorizada a criação das Fundações que trata o art. 2º, inciso III, deste Decreto-Lei, dotadas de personalidade jurídica de direito privado, com patrimônio próprio, autonomia administrativa e financeira, sede e foro na Capital do estado, supervisionadas pela Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos. (MATO GROSSO DO SUL, 1979, p. 185 apud FEDATTO, 2013, p. 7).

Como o governo de Harry Amorim Costa foi breve, de janeiro a junho de 1979, restou ao seu sucessor, Marcelo Miranda Soares, a incumbência de desmontar a estrutura “técnica” montada. No governo, Marcelo Miranda criou o “aparelho escolar” em Mato Grosso do Sul nos moldes, tidos como tradicionais (FEDATTO, 2013). Criou a Secretaria de Estado de Educação como órgão executivo central da educação estadual e o Conselho Estadual de Educação como órgão deliberativo e, criou também o sistema estadual de ensino.

Em fevereiro de 1980, o Secretário de Educação à época, Juvêncio César da Fonseca, prometeu que aumentaria o salário dos professores, até o final do ano, de 3.300,00 cruzeiros para 9.000,00 cruzeiros (três vezes mais praticamente), levando-se em consideração o cenário de inflação, para uma carga horária de 20 horas semanais (ROCHA; RODRÍGUEZ; VALDEZ, 2017). Os professores, descontentes pelo não cumprimento das promessas feitas, se organizaram em todo o estado e realizaram uma passeata de protesto. Apesar de a categoria não ter deflagrado uma greve (inicialmente), o acordo aceito não atendeu às demandas. Como resultado desse processo, o magistério ganhou forças e ficou mais unido, acumulando poder para discutir com o governo e apresentar a agenda de reivindicações.

Com esse contexto, o primeiro grande movimento dos professores sul-mato-grossenses aconteceu em março de 1980, durante o governo de Marcelo Miranda (junho de 1979 a outubro de 1980). O movimento foi deflagrado devido às grandes transformações na área do magistério público que aconteceram principalmente pela falta de definição nas formas contratuais dos professores, advindas da mudança da Secretaria de Desenvolvimento e Recursos Humanos para a Secretaria de Educação e Saúde, visto que alguns contratos eram regidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) (ROCHA; RODRÍGUEZ; VALDEZ, 2017). A queixa recorrente dos docentes advinha dos salários insuficientes para as despesas do magistério e do cenário educativo da época, pois não havia condições de oferecer um ensino de qualidade social.

Sobre a gestão de Pedro Pedrossian, último governador nomeado do estado, cujo primeiro mandato foi de 1980-1983 e o segundo de 1991-1994, nas palavras de Bittar (2009b, p. 200 apud ROCHA; RODRÍGUEZ; VALDEZ, 2017, p. 144), “se notabilizou pelo estilo centralizador e autoritário, pelo arrocho salarial e arbitrariedades contra os servidores públicos de modo geral e os professores em particular.” Em 1981, os professores reivindicavam um aumento salarial de 108%, devido à inflação já mencionada, para poderem enfrentar o custo de vida na época. A classe conseguiu 15%, mas ainda lutava pelos 93% restantes.

Segundo Rocha, Rodríguez e Valdez (2017, p. 144-145):

Naquele ano, o movimento foi truncado pela ação repressora dos diretores de escolas que, por orientação do governo, advertiam os professores que aderiam à greve sobre a possível demissão dos docentes que se envolvessem com os movimentos reivindicatórios. A mobilização foi a primeira greve dos professores em Mato Grosso do Sul. Diante disto, o governo mudou a sua tática e aprofundou a sua postura coercitiva [...] O mais prejudicado, foi o governador, pois seu candidato a sucessor, José Elias Moreira, foi derrotado nas eleições de 1982 por Wilson Barbosa Martins (1983-1986), o primeiro a ser eleito de forma democrática e que teve grande apoio do professorado.

Como especificado no início do capítulo, por uma questão de organização textual e objetividade ao atendimento na proposta da pesquisa, passamos agora a história da constituição da educação especial na gestão de Pedro Pedrossian, na voz da gestora.

3.3 História da organização da educação especial na Rede Estadual de Ensino, na gestão de Pedro Pedrossian (1980 a 1983)

Antes de iniciar o texto é importante reiterar que o recorte temporal do trabalho são os anos entre 1980 e 1983, na gestão de Pedro Pedrossian, que tomou posse em 7 de novembro de 1980, governando até 4 de março de 1983. Destarte, a presidência da república era ocupada por João Baptista de Oliveira Figueiredo, que permaneceu no cargo de 1979 a 1985.

Vale a pena também retomar, neste início de texto, a relevância das fontes primárias e secundárias, pois dão sustentabilidade ao fenômeno pesquisado. Por isso, Walter Benjamin (1892-1940) alerta-nos para o fato de que a interpretação da História é também um “campo de batalha”, já que:

Nele as posições devem ser definidas e é necessário assumi-las. Não podemos ser neutros, sob pena de estarmos contribuindo com a barbárie, que é como ele chama a História dos vencedores (Benjamin, 1994). Todos os temas e assuntos são importantes e devem ser pesquisados, pois tudo depende da pesquisa que é feita. A metodologia da pesquisa, o uso das fontes, o bom uso das técnicas de investigação, é que garantem a qualidade da pesquisa. (GIMENEZ e TOLEDO, 2012, p. 114).

Sobre as possibilidades metodológicas e organizacionais do que escrever, porque escrever, como escrever e onde escrever, Gimenez e Toledo (2012) contribuem e esclarecem que não se trata somente de uma escolha, mas de uma série de escolhas em que o pesquisador deve fazer no período tanto do planejamento quanto na fase de execução da pesquisa. O pesquisador precisa selecionar suas fontes e, para fazê-lo, precisa necessariamente levar em consideração alguns fatores decisivos, como a pertinência ao tema estudado e o acesso às fontes, desta forma, todo o material torna-se para o pesquisador, o conjunto de suas fontes de pesquisa.

Essa preocupação na escolha do aporte documental e teórico e na organização do texto também não é somente do pesquisador, ela se estende também aos professores e orientadores acadêmicos que formam os novos pesquisadores, pois diz respeito à seleção de fontes das pesquisas que são executadas, de sua autenticidade, de sua autoridade e de seu manejo, isso tudo sem perder de vista o domínio dos métodos e técnicas de investigação acadêmicos (GIMENEZ; TOLEDO, 2012). O cuidado com as fontes se dá concomitantemente à fragilidade advinda da disponibilização digital das “fontes clássicas”, ou melhor, os textos clássicos, são cada vez mais disponibilizados digitalmente a um público cada vez maior, em contrapartida, os pesquisadores estão cada vez menos tendo que se deslocar na busca de acervos, bibliotecas e arquivos onde estão depositados os tais documentos originais. Contudo, a facilidade de acesso não pressupõe como consequência, a qualidade e a multiplicação esperada dos estudos atinentes a eles, quando o acesso às fontes primárias e até secundárias - mesmo que digitalizadas - está resolvido, resta agora atentarmos especialmente para o tratamento das fontes para se proceder a pesquisa.

Por isso, o cuidado na escolha das fontes e sua organização com zelo redobrado, visto que:

A constituição de fontes tanto é busca determinada e organizada dos temas, dos objetos e de documentos inéditos, quanto de novas e originais abordagens de temas e objetos já conhecidos, estudados e até popularizados. Em ambas as situações cabe ao pesquisador um papel determinante, tanto pelas escolhas que faz, quanto pelos resultados apresentados. Novos olhares ou novas interpretações de documentos já conhecidos podem causar até mais impactos que pequenas descobertas. (GIMENEZ; TOLEDO, 2012, p. 114).

Uma situação que merece atenção neste trabalho, é que ele foi desenvolvido no segundo ano do mestrado profissional pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2020), e para a coleta de dados, esperava-se que o levantamento documental e a entrevista acontecessem de forma presencial. Essa situação foi apresentada na introdução do trabalho, entretanto, é importante alertar novamente que, com o advento da pandemia ocasionada pelo vírus COVID-19, a coleta de dados documentais somente foi possível por meios virtuais, bem como a entrevista. Não foi possível acesso presencial ao arquivo público do Estado de Mato Grosso do Sul - e os documentos oficiais no recorte temporal (1980 - 1983) não estão digitalizados - assim também, por medidas de segurança, a entrevista aconteceu por meio de aplicativo de comunicação.

Sobre a relevância da entrevista, Gimenez e Toledo (2012, p. 120 e 122) destacam que:

Assim, técnicas de entrevistas, histórias orais ou sondagens, tanto podem ser úteis para a pesquisa na área de aprendizagem, formação de professores, quanto para a história e historiografia da Educação. E, mesmo assim, podem não ser suficientes e devem ser complementadas. [...] Como se sabe, a Educação não é um fenômeno isolado da sociedade. Seja ela escolar ou não, pública ou privada, insere-se na intrincada teia das relações sociais e das instituições. E, como fenômeno social que é, não pode ser realizada sem o concurso das demais áreas do conhecimento. A Educação necessita referir-se à cultura, à tradição, ao meio social, e às relações econômicas para produzir, enfim, conhecimento, e um conhecimento localizado nos indivíduos, seres sociais, historicamente considerados.

Para se ter um olhar imparcial, ético e autêntico, primeiro o pesquisador precisa deixar de lado o idealismo, que se apresenta costumeiramente de duas formas, sendo a primeira, no sentido do otimismo e a segunda, no sentido do negativismo. Numa visão otimista, o pesquisador tem total convicção na sua fonte e espera dela toda a inspiração para compor o quadro interpretativo do objeto estudado, e com isso, não se avança e não se oferece à comunidade acadêmica novas possibilidades de conhecimento, pois a interpretação fica restrita a parafrasear os conteúdos dos documentos e do material pesquisado. Numa visão negativa, o pesquisador não está convicto da consistência e credibilidade de suas fontes, e daí sai à procura de várias referências em busca pelo sucesso da pesquisa, dessa forma, o resultado mais comum é que a pesquisa acaba por desconsiderar o objetivo inicial e toma outros caminhos que não levam a lugar algum, são as produções que dizem muitas coisas, mas agregam muito pouco (GIMENEZ; TOLEDO, 2012).

O cuidado com a escolha das fontes como com os procedimentos metodológicos, dentro de um princípio de razoabilidade, aplicabilidade e imparcialidade são indispensáveis quando se tem em mente a pesquisa regional e o pertencimento da pesquisadora, pois, segundo Alves (2020, p. 2):

As consequências desse tipo de análise excludente têm sido graves. No caso de Mato Grosso do Sul, por exemplo, há aqueles estudiosos que, equivocadamente, têm expressado a preocupação de, sobretudo, desvelar os traços culturais e educacionais típicos do espaço regional. Essa orientação tem-se revelado extremamente prejudicial porque ao buscar o entendimento do que somos, ao buscar a nossa especificidade, tem enfatizado exclusivamente o que nos diferencia. Assim, o universal deixa de ser parâmetro. O critério excludente, por esse motivo, termina por se revelar cientificamente insuficiente, por fundamentar, tão somente, formulações preconceituosas e pseudocientíficas. Nessa ótica, quase sempre, os trabalhos produzidos acabam sendo manifestações de um regionalismo estreito e estéril.

Com esse cuidado, de não simplesmente parafrasear o que foi estudado ou ouvido dando relevância excessiva ao coletado, tampouco menosprezar os dados por serem advindos de relato oral, é que para a análise dos dados, serão apresentados elementos do contexto nacional em

articulação com o local e para efetivação da entrevista, foram tomados os cuidados (já descritos) no encaminhamento do roteiro semiestruturado com os seguintes aspectos a serem investigados:

- Constituição do setor da educação especial na SED;
- Mudanças administrativas na rede estadual de ensino relacionadas a equipe e pessoal para realizar o atendimento da educação especial e concursos realizados para esse fim;
- Mudanças que ocorreram na estrutura das escolas da rede estadual de ensino (acessibilidade, ampliação, outras) para a implantação/oferta do atendimento da educação especial no MS;
- Mudanças pedagógicas realizadas nas escolas da rede estadual de ensino para a implantação/oferta do atendimento da educação especial no MS;
- Implantação de atendimentos da educação especial (tipos, localidades, forma de organização, desafios e avanços que considera que tais atendimentos ofereceram/oferecem aos estudantes da rede estadual de ensino);
- Disponibilidade de recursos para o desenvolvimento do atendimento da educação especial na rede estadual de ensino (como foram destinados, para onde e para quais atendimentos);
- Relação entre as políticas implantadas para o atendimento da educação especial no estado do MS e as políticas emanadas pelo governo federal no mesmo período;
- Prioridades do governo estadual para a política de educação especial no estado de MS;
- Assessorias que a SED realizou para as prefeituras de MS para a implantação dos atendimentos da educação especial.

Dos aspectos apontados no roteiro semiestruturado, muitos são ou estão interligados no percurso da história, até porque uma política pública não surge do nada, tampouco tem consequências isoladas, assim, a narrativa por vezes traz esses aspectos associados.

Antes de discorrer sobre as informações obtidas por meio da entrevista e fazer a análise dos resultados, é de grande relevância, mesmo que sucintamente, identificar e descrever quem é a gestora dona da “voz” que esteve à frente do trabalho da educação especial na Secretaria de Estado de Educação no recorte temporal desta produção. Registra-se que a participante concordou com a sua identificação, por meio de termo de autorização de identificação para publicação.

A gestora da educação especial que prontamente aceitou o convite para participar deste projeto é a professora Eliza Emília Cesco¹⁰, Conselheira do Conselho Estadual de Educação - CEE pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, tem como formação Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras, Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação especial, políticas públicas, educação superior e avaliação institucional. Pertence também ao Grupo de Pesquisa Educação Especial e ao Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade.

Para além da área acadêmica e profissional, vale a pena registrar quem é a pessoa Eliza Cesco, e para isso, ninguém faria melhor apresentação de sua vida e trajetória até a educação especial, do que ela mesma. Por meio de sua voz, a educadora revela sua trajetória, na qual a docência sempre se fez presente:

Sou de família de professores, nasci em Campo Grande em 1942. Quando criança, nas férias, invariavelmente, ia para a casa da minha Tia Elvira (Elvira Mathias de Oliveira), professora de uma escola rural, na Colônia Agrícola de Terenos, Escola 8 de Maio. A escola e a residência da professora foram construídas num único prédio. A sala de aula era grande, mobiliada com carteiras duplas, em cujo tampo, havia um espaço para depositar o lápis, a caneta e o tinteiro. A classe era multisseriada, incluindo alunos da 1ª a 4ª série e a maioria das crianças eram filhas de imigrantes alemães, búlgaros e russos. Ali, naquela sala, eu “brincava de professora” e me fascinava usar o giz e o quadro negro. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA)

Observa-se que a realidade vivida pela tia da professora era inerente dos condicionantes da educação àquela época, pois no Mato Grosso, como nos demais estados, vigoravam as escolas isoladas, em que o professor era responsável pela matrícula, pelo ensino, pelo aproveitamento dos alunos, pelo espaço físico da escola que, normalmente, era uma das dependências da casa do professor (CARDOSO; AMÂNCIO, 2012).

Percebe-se aqui como o distanciamento das políticas educacionais emanadas de Cuiabá demoravam a chegar em Campo Grande (1950), visto que desde 1910 o Governo de Pedro Celestino buscava implantar e organizar as escolas em grupos, presumindo um novo modelo de instituição (REIS, 2006).

A professora continua narrando sobre as experiências trazendo sua história, entrelaçando suas vivências, e nelas mostrando muitos elementos presentes na docência, típicos de uma região em construção das formas de escolarização:

¹⁰ <http://www.cee.ms.gov.br/conselheira-eliza-emilia-cesco/>

Nessa mesma direção, em minha casa, durante o meu ginásio, eu ensinava tarefa para as crianças da vizinhança e na, então, 4ª. série ginásial, inaugurei minha carreira docente, ministrando aulas, à noite, para adultos, que buscavam a alfabetização, na Escola José Bonifácio de Andrade e Silva, que funcionava no prédio da Loja Maçônica local. Findava-se a década 1950 e, na falta de professores habilitados, valorizávamos a cultura do professor leigo, no entendimento de que a docência era uma vocação. A partir daí, nunca mais deixei a sala de aula ou outro espaço que com ela tivesse relação. Durante todo o meu colegial, ministrei aulas no, então, ensino primário. Ao ingressar, em 1963, no Curso de Pedagogia, na Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, mantida pelos Salesianos, passei a ministrar aulas de matemática para o curso ginásial no, então, Ginásio Estadual Campo-grandense. Após a conclusão do curso superior, convidada, ingressei no corpo docente do Curso de Pedagogia, da instituição em que me formara e que, naquele momento, passara a integrar as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), instituição onde me formei e que deu origem a, hoje, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

A partir dos excertos abaixo descritos, é possível verificar o contato da professora com a psicologia, a psiquiatria e por fim com a educação especial:

Também atuei no Departamento de Psicologia e Psiquiatria do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, que deu origem à atual Universidade Federal de MS, como assistente do Prof. Dr. Luiz Salvador de Miranda e Sá, psiquiatra. Ainda, exerci a função de Supervisora da Rede Municipal de Ensino. Em 1970, deixei Campo Grande, em busca do mestrado, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972-1973). Em 1974, nasceu meu filho Marcelo, que passou a apresentar sequelas neurológicas e motoras, em decorrência de prematuridade e hipóxia, por ocasião do parto. Foi um divisor de águas em minha trajetória. Nunca, em minha vida de estudante ou de docente, encontrei uma criança com deficiência na escola. Elas não saíam de casa. Também não havia nenhum ensinamento nos cursos voltados para a educação, sobre esse alunado. Em função disso, em São José dos Campos, onde passei a morar, também não havia nenhum serviço de estimulação/reabilitação para criança com deficiência, o que me fez recorrer a uma Clínica, na cidade de São Paulo, que distava 90 km. A Clínica, da fisioterapeuta Dra. Ely Kogler, era uma referência, à época, em reabilitação. Junto à Clínica, tinha uma Escola para crianças com problemas neurológicos, o JATY. Esse foi o meu primeiro contato com a educação especial e quem me proporcionou foi o Marcelo. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

A partir daqui observa-se como a educação especial passa a ser presente na vida da mãe/professora e sua busca contínua de conhecimento, que vai se consolidar, mais tarde, na educadora que, transcende a mãe atenta e passa a protagonizar o lugar de pertença, de personalidade iconográfica e sua marca como uma pioneira na educação especial em Mato Grosso do Sul:

Na minha vida, até então, a educação especial não existia. Nem quando eu era aluna, nem quando professora, tive qualquer contato com crianças com deficiência. Comecei a ver, a perceber essa criança, a partir do nascimento do meu filho, com paralisia cerebral e graves sequelas. O diagnóstico foi de Síndrome de West, que ocasiona lesões cerebrais, de forma difusa. Permaneci, nos primeiros cinco anos do Marcelo, em São José dos Campos, onde criei, junto com uma amiga fisioterapeuta, um serviço

de estimulação precoce, com atividades pedagógicas e de habilitação/reabilitação motora, que atendia crianças da primeira infância. Chamava-se Balancinho. Para isso, tivemos a supervisão da Dra. Ely Kogler, de São Paulo, e de sua equipe. Após um período de cinco anos, senti necessidade de voltar para minha terra, Campo Grande. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

No retorno para a terra natal, a professora continua seu trabalho na docência na educação superior e também em cargo técnico na educação especial, o que possibilitou, entre outras atividades, a criação de serviços de estimulação precoce:

De volta à minha cidade natal, em 1980, retomei à docência na educação superior, nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT) e assumi, um cargo técnico, voltado para a implantação e orientação do setor de estimulação precoce, na Associação Pestalozzi de Campo Grande, onde também passei a fazer parte de sua diretoria, em regime de voluntariado. À época, janeiro de 1980, tínhamos, aqui, a Apae, criada em 1967 e a Pestalozzi, em 1979. Ana Maria Lobo de Toledo, Presidente da Pestalozzi, quando soube de meu retorno a Campo Grande, fez-me um convite para implementar o serviço de estimulação precoce na instituição. Aceitei o desafio, já que constataria essa necessidade em minha terra natal. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

No trecho seguinte, percebe-se o momento em que duas perspectivas entram em jogo na trajetória da educadora, a mãe preocupada e a profissional comprometida. Desse dilema, nascem mais possibilidades de luta em prol da educação das pessoas com deficiência, com a criação de serviços e a institucionalização da educação especial no estado:

No primeiro ano de meu retorno, Ely Kogler veio a Campo Grande atender uma criança, sua cliente e a convidamos para ir à Pestalozzi nos orientar. Ela foi, avaliou as crianças, orientou a equipe e deu palestra para a comunidade. Pessoalmente, com uma grande dúvida, disse para ela que eu estava muito insegura sobre a decisão de ter voltado para minha cidade, entendendo que o Marcelo não iria ter o desenvolvimento que teria lá. Então, ela me fez um desafio, olhando firme nos meus olhos, o que ficou gravado para o restante da vida. Ela me falou “não terá sido em vão, a sua volta, se você ajudar a melhorar a estrutura dos serviços na sua cidade”. E foi com essa carga afetiva que me voltei a essa tarefa, na Pestalozzi e na comunidade. Foi realmente um incentivo muito bom. Depois disso, fui convidada para assumir a gestão da Diretoria de Educação Especial e minha nomeação se deu no dia 24 de setembro de 1981, onde atuei até 24 de março de 1983, deixei o cargo para assumir na Secretaria de Estado de Educação, a Coordenadoria Geral de Educação (CGE), que é hoje, a Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED/SED), a Secretaria Adjunta de Educação e, após, fui para o Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógica e Social (CRAMPS), onde assumi o cargo de coordenação, para dar continuidade ao trabalho daquele Centro. Posteriormente, atuei por quatro anos, na Assessoria de Gabinete da Secretaria de Estado de Educação, no período de 1991 a 1994. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

E é com essa carga profissional e afetiva que a entrevista transcorreu ao longo da coleta de dados.

De acordo com a gestora, na Secretaria de Estado de Educação, na Coordenadoria Geral de Educação - CGE havia uma equipe de educação especial coordenada pela professora Alzira da Silva Andrade, e em 1979, ano em se que se deu a implantação de MS, 25 (vinte e cinco) professoras do novo estado foram até a cidade de Lins/SP para participar de um curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais, que era reconhecido pelo Decreto nº 8.335, de 1979. Nesse mesmo ano de 1979 foi criado o Conselho Estadual de Educação.

Com a criação do CEE/MS em 1979, em 24 de fevereiro de 1981, por meio do Decreto nº 915, (DO 25/2/1981) criou-se o Grupo de Trabalho destinado a estruturar o Sistema de Educação Especial que ela compôs como representante da FUCMAT. Esse grupo ficou sob a coordenação do Dr. Salvador e sua constituição estava diretamente relacionada às atividades alusivas ao Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. No artigo 3º do Decreto, constava que, após a conclusão dos trabalhos, deveria ser expedido relatório, e o mesmo encaminhado ao Conselho Estadual de Educação/MS para fundamentar a elaboração de normas próprias para o sistema estadual de ensino, no que diz respeito ao atendimento da educação especial (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Além da atuação na Pestalozzi, voltei a dar aula na FUCMAT, que havia deixado para me direcionar ao mestrado. Lá, convivi com o Doutor Luiz Salvador de Miranda Sá Júnior, professor da Instituição, médico psiquiatra e Conselheiro do Conselho Estadual de Educação. Uma pessoa que tinha uma posição de destaque no país, na área da saúde mental. Em 1980, ele formou um Grupo de Trabalho, com seus alunos de Psicologia na FUCMAT. Constituíam-se em um trabalho de pesquisa para identificar as causas de dificuldades e atrasos na escolaridade, com vistas a medidas de prevenção. Os resultados do estudo, dentre outros, apontaram para a necessidade de que a Secretaria de Estado de Educação ampliasse ações de prevenção junto ao alunado e estruturasse um serviço de educação especial. Uma das alunas que fazia parte desse grupo era filha do então Governador do Estado, e se dispôs a ajudar nas articulações do Dr. Salvador com o Governo, no sentido de buscar as medidas necessárias. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Durante o período de trabalho do Grupo, uma equipe multiprofissional, composta por profissionais da área da assistência social (Vilela), da medicina (Dra. Irene Rodrigues Montania), da pedagogia (professora Eliza Emília Cesco) e da psicologia (Ana Diaz Gonzalez e Ancy Faustino), foi designada para ir a Brasília no intuito de visita técnica ao Centro de Orientação Médico Psicopedagógica (COMPP/FHDF) e demais serviços de educação especial do Sistema de Ensino do Distrito Federal (DF), com vistas a subsidiar os trabalhos de planejamento e implantação dos serviços no estado de Mato Grosso do Sul. Lá a equipe permaneceu por cerca de 23 dias (de 22/4 a 14/5/1981). Dentre os serviços que o DF dispunha,

e que chamou a atenção da equipe, foi o Centro de Orientação Médico Psicopedagógica (COMPP/DF), que atuava integradamente às escolas da rede comum de ensino, tanto em diagnóstico como em intervenção. O COMPP/DF inspirou a criação do CRAMPS, na Rede Estadual de Ensino de MS (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Sobre isso, Cesco e Guimarães (2017, p. 5) reafirmam:

No período em que os estudos do Grupo de Trabalho se desenvolviam, um grupo de profissionais de MS das áreas da educação, da saúde e da assistência foram selecionados para a realização de estágio no Centro de Orientação Médico Psicopedagógica (COMPP/FHDF) e demais serviços de educação especial do Sistema de Ensino do Distrito Federal, entre 22 de abril de 1981 a 14 de maio de 1981, com vistas à criação e implantação de serviços similares em nosso Estado.

Sobre a criação e organização desse GT e seu caráter multiprofissional, as autoras complementam, ainda, que “o Grupo de Trabalho foi composto por Secretários Adjuntos de Educação, de Saúde e de Desenvolvimento Social, representantes do CEE, representante da Equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação e representante da FUCMAT” (MATO GROSSO DO SUL, 1981 apud CESCO; GUIMARÃES, 2017, p. 5).

Conforme relato da gestora, em 1976, a Organização das Nações Unidas – ONU, definiu que o ano de 1981 seria o “Ano Internacional do Deficiente”, e que esse seria um ano dedicado ao trabalho de prevenção e atuação junto às pessoas com deficiência, onde os estados partes deveriam fazer um plano de ação nesse sentido. Por isso, no Brasil e em todas as unidades federativas ou na imensa maioria delas, houve um trabalho e até um apelo na mídia sobre o tema.

No Mato Grosso do Sul, foi realizado um evento em 10 de março de 1981, onde a primeira dama, sra. Maria Aparecida Pedrossian, lançou o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência em Mato Grosso do Sul, a primeira dama também era presidente da Fundação de Assistência Social de Mato Grosso do Sul (FASUL) e no seu discurso, que foi publicado no Diário Oficial do dia seguinte (11 de março de 1981), estava registrado o compromisso do governo com os objetivos estabelecidos pela Organização Mundial das Nações Unidas, para a década (1980), que era de integração das pessoas com deficiência, com isso, na gestão de Pedro Pedrossian, ficou estabelecido que seriam criados 5 (cinco) centros de reabilitação e assistência psicopedagógica nos municípios de Campo Grande, Dourados, Corumbá, Três Lagoas e Ponta Porã, ao mesmo tempo, foi publicada uma determinação do governador, de que as obras realizadas, em todos os órgãos públicos de Mato Grosso do Sul, durante a sua administração, deveriam ter rampas de acesso às pessoas com deficiência (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Cesco e Guimarães (2017, p. 4) referendam o relato da gestora:

A citada manifestação da então primeira-dama indica, ainda, a proposição governamental de criação de cinco (5) centros de atendimento às pessoas com deficiência, em Campo Grande, Dourados, Corumbá, Três Lagoas e Ponta Porã com vistas à reabilitação. Os termos utilizados no âmbito do Governo, à época, refletia a concepção assistencialista que norteava este trabalho no Brasil, que visava à “recuperação de deficientes” e à preparação para o ingresso em atividades produtivas com o objetivo de “promovê-los socialmente”. Apesar do caráter assistencialista evidenciado, o envolvimento do poder público foi determinante para a implementação de ações na área educacional para atendimento das pessoas com deficiência.

Esse movimento de criação dos centros e de organização do Grupo de Trabalho no estado, não só coadunam com as diretrizes da ONU como também com as Portarias Interministeriais nº 477/1977 e a nº 186/1978 (que regulamenta a anterior), e nessas, o viés médico-psico-educacional e assistencial (multiprofissional) está bastante presente, até porque, o tema não era antes devidamente debatido ou encaminhado. Fundamenta-se a afirmação no artigo primeiro da Portaria nº 186/1978, que apresenta os ministérios responsáveis pela pessoa com deficiência (excepcional) e seus objetivos. Reitera-se que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tinha em sua estrutura o CENESP, com a competência de prestar o atendimento ao “excepcional”, e esclarece-se, ainda, que o Ministério de Previdência e Assistência Social (MAPS) tinha em sua estrutura uma fundação, denominada Legião Brasileira de Assistência (LBA) com o mesmo objetivo:

Art. 1º - O planejamento e a implementação de programas de atendimento a excepcionais, a cargo do Ministério da Educação e Cultura - MEC e do Ministério da Previdência e Assistência Social - MPAS, deverão ser orientados para o alcance dos seguintes objetivos gerais:

I. Ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social. (BRASIL, 1978).

Com a conclusão do trabalho do Grupo criado em 1981, o relatório apontou e orientou para que fosse criada uma Diretoria de Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação e isso se deu em 23 de setembro de 1981, por meio do Decreto nº 1.231, publicado no Diário Oficial nº 678, de 24 de setembro de 1981 (página 25), assim, a gestora foi convidada para assumir a frente do trabalho. Sua nomeação se deu no dia 24 de setembro de 1981 e atuou até 24 de março de 1983, deixando o cargo para assumir a Coordenadoria Geral de Educação (CGE) (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Segundo Neres (2001, p. 74):

A oficialização da educação especial na rede estadual de ensino fez-se, no recém-criado Estado de Mato Grosso do Sul, através da criação da diretoria de Educação Especial, em 1981, como parte integrante da estrutura básica da Secretaria Estadual de Educação. Esta diretoria foi criada para subsidiar os serviços de educação especial das instituições, bem como criar e ampliar os serviços de atendimento ao PNE no Estado.

Com a criação da Diretoria de Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação, foram necessárias mudanças administrativas relacionadas a equipe e pessoal para realizar o atendimento da educação especial, pois não havia, naquela época, pessoas que tivessem realmente a devida formação para tal intento.

Vale retomar que essa situação não era exclusiva da educação especial, como tratada no contexto educacional de MT - MS, pois Moro (1997, p. 81-83) demonstra que a necessidade de capacitação técnica e pedagógica para atuar na educação especial vinha de tempos anteriores:

Em 1976 foi elaborado um amplo Programa de Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial, que abrangeu a capacitação da equipe técnica dos próprios órgãos públicos implicados na política, a atualização de professores das classes comuns, estimulando a especialização das equipes das Secretarias de Educação, do pessoal docente das universidades e a formação de pessoal docente e técnico para atuarem nas instituições públicas de educação especial. [...] O Estado do Mato Grosso do Sul, em seu 1º Plano Estadual de Educação aprovado em 9 de outubro de 1980, em nenhum momento apresentou um demonstrativo da qualificação do pessoal docente na área da educação especial. O 1º Plano considerou somente o ensino de 1º e 2º graus. No entanto, o quadro das fontes de recursos da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, 1979/1980 (Tabela XII p. 29 do referido Plano) mostra que houve recursos do CENESP para o Estado, (na Tabela XIV): recursos extra-orçamentários/1980, enviados ao Estado para o Programa de Capacitação de Recursos Humanos na área da Educação Especial e para o Programa de Educação Especial CEMSAE. Em relação a Educação Especial propriamente dita, o 1º Plano Estadual de Educação, apresenta somente o Objetivo Específico da Educação Especial de promover a integração do excepcional nas atividades comunitárias, e os Mecanismos de Ação. Ele não faz nenhuma ressalva quanto à qualificação dos docentes para atuarem com os p.n.e..

Tosta (2014) aponta situação semelhante no estado de Mato Grosso (ainda uno), já que em decorrência da falta de profissionais preparados para o trabalho com alunos com deficiência, o governador de MT enviou, na década de 1960, um grupo de professoras da rede estadual para fazer um curso de formação no Rio de Janeiro e em 1973, uma das professoras que havia sido preparada no curso de formação, foi convidada a assumir a chefia da Divisão de Educação Especial, ficando claro que, em Mato Grosso, como aconteceu em outros estados brasileiros, os professores que se capacitaram seriam os profissionais que assumiriam a gestão dos serviços de educação especial.

Contexto parecido é registrado no texto de Siems-Marcondes (2013), que informa que as primeiras iniciativas sobre as atividades para atendimento do estudante com deficiência no

governo de Roraima, no período entre 1970 a 1983, envolvia o levantamento da clientela que receberia os serviços, bem como a constituição de uma equipe preliminar de professores e técnicos, mesmo sem qualificação específica na área ou com qualificação limitada, atuando ainda em espaços improvisados.

Além das questões que envolviam a profissionalização da equipe em MS (recém-criado) que compunha a equipe de educação especial e depois a Diretoria de Educação Especial, há que se refletir sobre quais diretrizes essa equipe se organizaria e trabalharia.

Sobre isso, vale retomar os documentos nacionais e locais que fundamentaram a elegibilidade dos serviços, assim como retomar o cenário local de atendimento às pessoas com deficiência e quem eram essas.

Nacionalmente, a Portaria Interministerial nº 186/1978, no seu artigo 3º, diz qual o público a ser atendido, ou melhor, quem são os excepcionais à época:

Art. 3º - O atendimento educacional, numa linha de ação preventiva e corretiva, será organizado para as seguintes categorias e tipos de excepcionais:

I. Deficientes mentais educáveis: alunos que, embora possuam grau de inteligência 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.

II. Deficientes mentais treináveis: alunos que não se alfabetizam nem adquirem independência completa em seu ajustamento social e ocupacional, podendo, contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais, tornando-se úteis no lar, no trabalho e na comunidade.

III. Cegos: alunos que apresentem perda total ou resíduo mínimo de visão, necessitando de método Braille como meio de leitura e escrita e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

IV. Portadores de visão subnormal: alunos que possuam resíduos visuais em grau que lhes permita ler textos impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes.

V. Surdos: alunos que apresentem perda de audição em grau que impeça a percepção da voz humana, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para aquisição, correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

VI. Parcialmente surdos: alunos que, embora com perda de audição, possam perceber a voz humana, apresentando dificuldades de compreensão da mensagem e de expressão oral, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

VII. Deficientes físicos: alunos portadores de alterações musculares, ortopédicas, articulares e neurológicas, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

VIII. Portadores de deficiência múltipla: alunos que apresentem deficiência em áreas diferentes, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

IX. Portadores de problemas de conduta: alunos que apresentem acentuado desvio de comportamento emocional e social, ocasionando problemas em seu desenvolvimento e na aprendizagem escolar, necessitando de atendimento especializado.

X. Superdotados ou talentosos: alunos que apresentem notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para

artes, habilidade psicomotora, necessitando de atendimento educacional adequado. (BRASIL, 1978).

Para atender parte desse público, já existia em Mato Grosso (uno) as instituições especializadas, como acontecia no restante do país. A exemplo disso, Viegas (2005) aponta que no Rio Grande do Sul, algumas iniciativas privadas caracterizaram o começo do atendimento educacional para as pessoas com deficiência, como o Instituto Pestalozzi. Viegas (2005) afirma, ainda, que em 1927, o Instituto Pestalozzi foi transferido de Porto Alegre para Canoas (RS) como internato especializado no atendimento de pessoas portadoras de deficiência mental, e esse funcionava em regime de internato, semi-internato e externato e atendia os alunos, em grande parte, por meio de convênios com os governos estaduais e federais.

Sobre esse cenário de atendimento da pessoa com deficiência por instituições privado-filantrópicas, a gestora relatou que alguns serviços de educação especial já tinham sido criados no Mato Grosso (antes uno) e agora Mato Grosso do Sul, sendo a primeira instituição fundada em 1957, o Instituto Florivaldo Vargas (Instituto dos Cegos) e, em 1979, já constavam cinco Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), sendo em Campo Grande, Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Naviraí. Nas escolas comuns havia 32 (trinta e duas) classes especiais para deficiência mental e 2 (duas) para deficiência auditiva. Ressalta-se que essas classes foram criadas a partir de 1973. Em 1980, além das classes especiais, foram implantadas oficinas pedagógicas para atender alunos com deficiência mental em escolas da Rede Estadual de Ensino de Corumbá e Paranaíba (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Com a criação da Diretoria em 1981, a gestora se deparou com situações que mereciam atenção, devido a incoerência ou inconsistência dos serviços prestados pelas instituições especializadas, pois muitas APAEs mantinham classes especiais para deficiência auditiva, visto que ninguém assumia esse alunado, então, as instituições o faziam no vácuo da não ação governamental, a comunidade se estruturava para não deixar as crianças sem atendimento, já que entre o aluno surdo permanecer sem atendimento e ter um espaço na escola especial, mesmo que sem o uso da Língua Brasileira de Sinais, preferia-se por atendê-lo, ou “era o que se tinha para o momento” (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Aqui vale a pena retomar o argumento apresentado por Rebelo (2016, p. 46) sobre essa vertente histórica de terceirização das funções do Estado:

No século XX, na Educação Especial, por meio das instituições especializadas revestidas como sociedade civil, a filantropia ocupou espaços até então renunciados pelo Estado (BUENO, 1991; FERREIRA, 1992; JANNUZZI, 2004, 2006; MAZZOTTA, 2001). Anterior ao neoliberalismo, a filantropia se manteve presente

nos países que se guiaram pela teoria neoliberal ao longo do século XX. A passagem do governo (poder do Estado por si mesmo) à governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos-chave da sociedade civil tem sido pronunciada sob essa concepção.

Coadunando com o argumento apresentado, Neres (2001, p. 74) informa que:

O atendimento educacional ao PNE em Mato Grosso do Sul, a exemplo da trajetória da educação especial no Brasil, foi iniciado pelas instituições privadas filantrópicas, subvencionadas pelo Estado, como o Instituto Sul-Mato-grossense para Cegos “Florisvaldo Vargas”, em 1957, a APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1967, e a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande em 1979.

Aqui, não há que se estabelecer julgamento de mérito àquela época por, pelo menos, dois motivos: inércia da ação governamental (como dito) e falta de diretriz ou regramento ante a qual os envolvidos nesse processo e contexto pudessem se apoiar. E para buscar esse apoio e essa referência é que a Diretoria de Educação Especial estabeleceu articulação com o CENESP, que resultou num encontro, no Rio de Janeiro, em outubro de 1981, com a participação da gestora da Diretoria de Educação Especial e o Dr. Luiz Salvador, representando o Conselho Estadual de Educação, já que o mesmo foi designado (em 1982) para a relatoria da norma da educação especial que estava em construção e assim, pretendia colher subsídios que a referendou. Desse encontro, participaram também importantes especialistas da área, técnicos do CENESP, professores, dirigentes de instituições especializadas, dentre esses, Olívia Pereira, Sarah Couto César, Rosita Edler, Maria de Lourdes Canziani, e outras (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Segundo Silva (2013), no estado do Paraná, ao longo das décadas de 1970 e 1980, foram regulamentadas algumas legislações que normatizaram os serviços de atendimento implantados e esses estavam em articulação com a política do CENESP, dessa forma, as ações e normativas foram realizadas, conjuntamente, à iniciativa privada. A gestão da educação especial no estado do Paraná, no período citado, foi realizada por dois diretores, sendo Maria de Lourdes Canziani, a primeira diretora que permaneceu no cargo de 1965 a 1983, e que em 1986 foi convidada para trabalhar no CENESP. Silva (2013) aponta que:

Segundo Canziani (1985, p. 57), de 1963 a 1983 foram desenvolvidas atividades para estruturar o atendimento educacional da pessoa com deficiência, de forma a acompanhar os princípios e tendências nacionais e valorizar os procedimentos e técnicas de ensino, bem como a profissionalização dos alunos com deficiência. (SILVA, 2013, p. 132).

De acordo com a gestora, a participação da Prof.^a Maria de Lourdes Canziani, dirigente do setor de educação especial da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, foi muito importante, pois o Paraná tinha um trabalho reconhecido de atendimento na rede de escolas comuns e essa experiência contribuiu na escrita da Deliberação do CEE/MS pelo Dr. Salvador, mesmo que as diretrizes tivessem uma abordagem médico psicossocial (CESCO, 2020-ENTREVISTA).

O trabalho citado pela gestora e a norma que contribuiu para a escrita da Deliberação no MS, são fundamentados no Decreto nº 10.527, de 11 de janeiro de 1963, que reestruturou a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura do Paraná, constando no Departamento de Educação, o Serviço para Excepcionais, denominado de Secção de Educação de Excepcionais (SILVA, 2013). Esse serviço que foi incluído na reestruturação da Secretaria de Educação buscou atender as diretrizes estabelecidas pelo governo estadual em consonância com os pressupostos do governo federal, dentre os quais estão a racionalização de recursos físico, humano e financeiro, a ampliação do acesso à educação e a igualdade de oportunidade. De acordo com Silva (2013), essas ações atendiam as necessidades do Estado em formar mão de obra em profissões elementares e técnicas voltadas para a demanda de mercado de trabalho, bem como objetivavam atender e adequar a educação à LDB nº 4.024/61.

Percebe-se pelo texto de Siems-Marcondes (2013) que, em Roraima, a situação se assemelha, pois a adequação das pessoas com deficiência de forma que atendessem aos interesses do capital e formação de mão de obra também está explicitado no trabalho desenvolvido com esse público, pois aqueles que apresentavam maiores limites cognitivos, eram encaminhados para a formação profissional, que poderia se transformar em melhoria da renda familiar, assim, a escola passou a ter a responsabilidade de implantar oficinas pedagógicas com dois focos: desenvolver habilidades manuais e qualificar para o trabalho.

Todas essas ações e contexto apresentados, no cenário nacional e que tinham fortes impactos nos contextos estaduais, foram direcionadores dos trabalhos encontrados no estado recém-criado, bem como foram balizadores das futuras políticas públicas implantadas.

Nesse bojo e com essa influência, como resultado dos estudos e trabalho do GT criado no Conselho Estadual de Educação, sob a coordenação do Dr. Luiz Salvador de Miranda Sá Júnior, deu-se origem à Deliberação nº 261/1982, aprovada em 26 de março de 1982, sendo a primeira norma de educação especial no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.

Neres (2010, p. 52) complementa a afirmação:

O Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação nº 261, de 20/03/1983, respaldou a criação desses serviços especializados. No Cap. II, “Das modalidades de atendimento”, a Deliberação previa a criação de serviços especializados coordenados pelo Sistema Estadual de Ensino, tais como: classe especial em escola do ensino regular, classe comum com consultoria, sala de recursos e ensino itinerante, como modalidades de atendimento ao “[...] educando portador de excepcionalidade” (Del. 261, de 26 de março de 1982, arts. 4º e 8º).

Sobre o viés médico-psicopedagógica da Deliberação, Cesco e Guimarães (2017) complementam que essa abordagem era a tendência que norteava as ações da educação especial no Brasil naquele momento histórico, a partir da grande influência que a medicina exerceu na educação de pessoas com deficiência.

Sobre a perspectiva médico-psicopedagógica, a gestora afirma que:

O Dr. Luiz Salvador presidiu essa Comissão e no Conselho ele assumiu a relatoria da norma que é a 261 de 1982. A Deliberação 261, você percebe de pronto, que ela está embasada na abordagem médico psicopedagógico, pelos termos, como cliente, excepcional, deficiente mental treinável, oligofrenia, dentre outros; mas esse era o vocabulário da época. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Tanto é assim que Siems-Marcondes (2013) registra que em Roraima, vinculado intrinsecamente à filosofia que orientava as ações do Projeto Rondon¹¹, estava a realização de atividades de colaboração com as populações da comunidade atendida, atividades essas realizadas por estagiários dos mais variados cursos, como os de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Educação Física e Psicologia. Na área da educação especial, segundo a mesma autora, ao término dos cursos esses estagiários, agora formados, faziam as orientações sobre as ações dos professores e apresentariam os caminhos definidores do trabalho docente (SIEMS-MARCONDES, 2013). Considerando que os professores aguardavam tais orientações dos terapeutas e clínicos de campos diversos, sob essa lógica identifica-se que é o início da substituição da atividade pedagógica, por tentativas de aplicação de atividades terapêuticas para as quais os professores não estavam efetivamente qualificados, recebendo apenas instruções aligeiradas e pontuais.

¹¹ O Projeto Rondon, sob coordenação do Ministério da Defesa, é conduzido em estreita parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, o Ministério da Saúde, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Integração Nacional, o Ministério do Esporte e a Secretaria de Governo da Presidência da República. É uma ação interministerial do Governo Federal realizada em coordenação com os Governos Estadual e Municipal que, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, reconhecidas pelo Ministério da Educação, visa a somar esforços com as lideranças comunitárias e com a população, a fim de contribuir com o desenvolvimento local sustentável e na construção e promoção da cidadania. Fonte: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/projeto-rondon>.

Com o contexto, Souza, Pletsch e Batista (2019) também informam que segundo as Diretrizes Básicas para Ação do Cenesp (Brasil, 1974), a oferta de uma educação de qualidade devia contar com: a) recursos humanos adequadamente preparados; b) levantamentos, estudos, pesquisas e experimentação; e c) programação conjunta da educação com as áreas de saúde, trabalho, justiça e assistência social. Por isso, a Deliberação nº 261/1982 traz termos como: cliente, excepcional, deficiente mental educável, treinável e dependente, oligofrenia, que apontam para o modelo norteador, indicando um distanciamento de um processo pedagógico, mas evidenciando ao mesmo tempo uma intencionalidade de buscá-lo.

Anache (1991, p. 63-64), aponta a similaridade das normativas nacional (Portaria Interministerial nº 186/1978) e estadual, quando apresenta no artigo 2º da Deliberação, o público caracterizado como excepcional:

Para fins de categorização da clientela, os excepcionais serão segundo a seguinte classificação:

1. Excepcionais Superdotados.
2. Excepcionais Prejudicados:
 - 2.1. Deficiência mental global:
 - 2.1.1. de causa predominantemente orgânica (oligofrenia),
 - 2.1.2. de causa predominantemente psico-social (Pseudo-oligofrenia).
 - 2.2. Deficiência mental parcial:
 - 2.2.1. Deficiência sensorial,
 - 2.2.2. Deficiência da atenção,
 - 2.2.3. Deficiência do controle da psicomotricidade,
 - 2.2.4. Deficiência da capacidade de reconhecer,
 - 2.2.5. Deficiência que se manifeste por transtorno constitucional da conduta.
 - 2.3. Impedimento, deficiência ou incapacidade, sem alteração significativa das funções nervosas superiores:
 - 2.3.1. da locomoção,
 - 2.3.2. da áudio-comunicação,
 - 2.3.3. da visão,
 - 2.3.4. da motilidade,
 - 2.3.5. doenças somáticas ou neurológicas, agudas ou crônicas,
 - 2.3.6. outros, que não estejam classificadas em outra parte.
 - 2.4. Lentificação significativa do ritmo da aprendizagem
 - 2.5. Distúrbios psicorreativos que possam ser categorizados como reações anormais, desenvolvimentos psíquicos anormais ou neuroses,
 - 2.6. Psicoses,
 - 2.7. Marginalidade Social,
 - 2.8. Estados mistos e associados,
 - 2.9. Outros.

O alinhamento entre as políticas públicas do estado e do governo federal não se deu somente na definição de público ou de abordagem de atendimento médico-psicopedagógica e assistencial, mas explicitou-se também na predileção pelos serviços prestados pelas instituições especializadas, assistidas financeiramente pelo estado, e para aqueles que “apresentem condições pessoais necessárias a sua aceitação como beneficiários dos sistemas de ensino, via

regular, supletiva e/ou especializada”, ou seja, ainda não era direito de todos e era especialmente voltado para aqueles que pudessem ser “reabilitados”, que tivessem “condições pessoais necessárias” e que fosse um cliente “mentalmente educável e treinável” (BRASIL, 1978).

Não é por acaso que a Deliberação CEE/MS nº 261/1982 tem esse viés, como já mostrado anteriormente no artigo 1º da Portaria Interministerial nº 186/1978 e, agora apresentasse o artigo 2º:

Art. 2º - São considerados como clientela:

I. Dos serviços especializados de natureza educacional prestados por órgãos ou entidades, públicas ou privadas, assistidos técnica e/ou financeiramente pelo MEC, através do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, os excepcionais de diversas categorias e tipos que, tendo sido ou não submetidos a tratamento de reabilitação, apresentem condições pessoais necessárias à sua aceitação como beneficiários dos sistemas de ensino, via regular, supletiva e/ou especializada. (BRASIL, 1978).

Essa questão aponta claramente para a relação entre as políticas implantadas para o atendimento da educação especial no estado do MS e as políticas emanadas pelo governo federal no mesmo período, pois, se por um lado o estado busca organizar serviços da educação especial na escola comum, por outro financia e apoia sobremaneira as instituições especializadas. Retomando Rebelo (2016), a demanda por serviços de natureza médica e pedagógica era respondida pela “intercomplementaridade” entre os setores público e privado, assim como previa a Lei Educacional nº 5.692/71, desta forma, o encaminhamento para determinado tipo de atendimento deveria ocorrer sob determinadas condições, pois nem todos os excepcionais seriam passíveis de ser educados conforme preconizado pela Portaria Interministerial nº 186/78 e sobre o suporte técnico e financeiro, a Portaria Interministerial nº 186/1978 traz:

Art. 17. O MEC e o MPAS, numa ação intercomplementar de seus órgãos específicos, fornecerão apoio técnico e financeiro, de natureza complementar, às instituições especializadas, públicas e particulares que prestem assistência médica, psicossocial e educacional a excepcional.

Parágrafo único. Para fins do disposto neste artigo o MEC, através do CENESP, e o MPAS, através das entidades a ele vinculadas, firmarão convênios ou contratos com entidades públicas federais, estaduais, e municipais de administração direta e indireta e com entidades particulares que atuem na área do atendimento aos excepcionais, desde que cumpram as exigências técnicas, preencham os critérios e atendam às prioridades estabelecidas pelos respectivos Ministérios. (BRASIL, 1978).

Pela leitura da Portaria, percebe-se um evidente direcionamento de recursos para subsidiar as instituições, enquanto a equipe da educação especial e da escola comum ficam

relegadas ao segundo plano (no artigo 18), como veremos mais adiante quando se tratar de recursos e financiamento.

Foi com esse panorama de público, de serviços e atendimentos, de diretrizes e normativas, de profissionalização e financiamento, que a Diretoria de Educação Especial definiu sua equipe, linha de ação e organização, e segundo a gestora, a Diretoria foi composta por três núcleos: Núcleo de Atendimento aos Centros Regionais de Assistência Médica-Psicopedagógica e Social - CRAMPS (o único CRAMPS foi criado em Campo Grande em 1982), Núcleo de Atendimento às Escolas do Ensino Regular, Núcleo de Atendimento às Instituições Especializadas e Programa de Supervisão Regional de Educação Especial - que serão tratados mais adiante.

Em seu relato, ela explica que:

Voltando à questão dos três Núcleos, explicar que as denominações dos núcleos definem por si suas finalidades e missões, e que o Núcleo de Atendimento aos CRAMPS, reflete a intenção de que houvesse outros Cramps, como era planejamento do Governo, mas que acabou se resumindo a um único CRAMPS, o de Campo Grande. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Anache (1991, p. 61-62) reitera a organização e composição dos núcleos e serviços da Diretoria, bem como seus objetivos:

A Diretoria de Educação Especial iniciou seus trabalhos com três núcleos básicos de atendimento:

Núcleo de Atendimento Especializado às Escolas de Ensino Regular, com o objetivo de atender programas desenvolvidos na Rede Estadual de Ensino, do qual faziam parte:

Classe Especial para DME* e DA *

Oficinas Pedagógicas para DM*

Salas de Recursos - reforço para alunos de 1ª série do Ensino Regular.

Programa de Orientação Familiar - atendimento às famílias de alunos DME, DA de Campo Grande.

Programa de Atendimento ao DV*

Programa de Supervisão Regional de Educação Especial.

Núcleo de Atendimento às Instituições Especializadas, com o objetivo de prestar Assessoria Técnica Pedagógica e Administrativa, às APAEs, Sociedade Pestalozzi, ISMAC e outros.

Núcleo de Atendimento aos Centros de Assistência Médica Psicopedagógica e Social - CRAMPS - com o objetivo de programar, coordenar, acompanhar projetos, e atividades inerentes ao Núcleo.

Essa disposição retrata como se deu a implantação/oferta do atendimento da educação especial no MS, por meio das mudanças que ocorreram tanto na estrutura das escolas da Rede Estadual de Ensino quanto nas questões pedagógicas (tipos de serviços, localidades, forma de

organização), bem como apontam os desafios e avanços que tais atendimentos ofereceram aos estudantes da Rede Estadual de Ensino e à equipe gestora.

Mas, antes de discorrer sobre cada serviço, é importante registrar que as ações que serão apresentadas coadunam com as concepções, diretrizes e orientações de nível internacional e nacional (como demonstrado no segundo capítulo), mas, aqui vale retomar o excerto de Jannuzzi (2012, p. 135):

Assim, foi aconselhada uma estrutura de ensino: classe especial em escola comum, salas de recurso, instituições especializadas, internamentos em caso de absoluta necessidade, equipe itinerante, oficinas empresas, oficinas pedagógicas, sugerindo também pesquisas, estudos e outros órgãos específicos: centros de experimentação, laboratórios de currículos, centros de medidas e avaliação. Não houve grande transformação nessa estruturação, ou seja, nessa operacionalização de prestação de serviços em educação especial.

Para descrever os serviços/atendimentos e organização, será tratado um núcleo de cada vez, já que esses têm desdobramentos de ações, bem como o Programa de Supervisão Regional de Educação Especial, ficando assim definido:

1º - Núcleo de Atendimento aos Centros Regionais de Assistência Médica-Psicopedagógica e Social - CRAMPS;

2º - Núcleo de Atendimento às Escolas do Ensino Regular;

3º - Programa de Supervisão Regional de Educação Especial; e

4º - Núcleo de Atendimento às Instituições Especializadas.

Para fazer uma análise dos dados disponibilizados pela gestora, por vezes será necessária a apresentação de dados de outras regiões e estados do Brasil, visto que percebe-se pela leitura de outros textos e pela coleta dos dados locais, similaridade ou consonância de ações. Isso se dá, especialmente devido ao contexto histórico da constituição dos serviços da educação especial e período de pré-redemocratização nacional, bem como de efervescência política com a agonizante decadência do regime militar.

Registra-se que em Roraima, em relação à educação especial, seu surgimento ocorre no âmbito da Divisão de Educação e Saúde do então Governo Territorial que posteriormente se tornará a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e que até meados da década de 1970, nesse estado não existiam quaisquer ações ou instituições destinadas à educação, saúde ou assistência social que considerassem o atendimento específico às pessoas com deficiência, seja na esfera privada, seja na esfera governamental (SIEMS-MARCONDES, 2013).

No Rio Grande do Sul, segundo Sardagna (2008) e Viegas (2005), somente em 1955, com a criação do Serviço de Orientação e Educação Especial é que o estado assume a

responsabilidade pelo atendimento da criança dita “excepcional¹²” e a partir de 1966 a 1970, é que a educação especial passa a ser vinculada à Divisão de Educação Especial, da Secretaria Estadual de Educação e Cultura.

Já no Mato Grosso (quando uno), Tosta (2014) afirma que a Divisão de Educação Especial foi criada no ano de 1972, e era o órgão representativo da educação especial com a competência de coordenar, supervisionar e integrar os serviços oferecidos ao alunado da educação especial.

Percebe-se pela leitura dos textos apresentados acima, que as iniciativas para organização da educação especial, realmente dentro da esfera administrativa da educação, foram instituídas em um período em que, nacionalmente, ocorriam intensas discussões no setor da política educacional e em que também se pensava na estruturação de uma política para a educação especial. Isso se dá, conforme aponta Siems-Marcondes (2013), pois a situação econômica que se passava no país, no final dos anos 1970 e início da década de 1980, era proveniente da crise internacional do petróleo, e de intensa instabilidade econômica, com alto índice inflacionário e agravamento no desempenho das finanças governamentais.

Continuando com a produção do trabalho, cabe discorrer, como especificado na página anterior, cada Núcleo criado pela Diretoria de Educação Especial.

Conforme informações da gestora, o Núcleo de Atendimento aos CRAMPS deveria coordenar os cinco CRAMPS, contudo, coordenou e acompanhou somente o CRAMPS de Campo Grande.

O CRAMPS foi criado com o objetivo e compromisso de envolvimento com a escola, pois quando identificava-se dificuldades de aprendizagem e/ou suspeitava-se de deficiência em algum estudante, a equipe ia até escola, ou o estudante comparecia com a família no CRAMPS. Assim, o estudante era avaliado por uma equipe multiprofissional e depois dessa avaliação uma equipe (um técnico ou uma dupla de técnicos) deslocava-se até a escola, reunia-se com a direção, com os professores e procedia às orientações para o devido atendimento e processo de aprendizagem do estudante avaliado (CESCO, 2020- ENTREVISTA).

De acordo com a gestora:

O CRAMPS nasceu com a vocação e o compromisso de envolvimento com a escola. Não se tratava simplesmente de trazer o aluno ao CRAMPS e lhe proporcionar atendimento. O objetivo era envolver a escola, capacitá-la, qualificar o professor que estava na escola e esse esforço foi feito em todas as áreas. Ordinariamente, o aluno e pais voltavam ao CRAMPS, para acompanhamento e também os profissionais iam à escola. Era mantido o vínculo com o professor do aluno. (CESCO, 2020 -

¹² Termo utilizado à época para definição de pessoa com deficiência.

ENTREVISTA).

Segundo a gestora, no CRAMPS tinha três programas principais: o Setor de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - SEDA, o Serviço de Distúrbio de Aprendizagem - SEDEA, e o Serviço de Atendimento à Estimulação Precoce - SEAPRE. O Setor de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - SEDA avaliava o estudante com indicativos de deficiência auditiva, fazia o diagnóstico e orientava os pais e a escola, mas para atender os estudantes com deficiência auditiva e surdos da REE/MS um outro serviço de grande relevância foi criado à época, ou melhor, um Centro.

Nos anos iniciais de atuação da Diretoria de Educação Especial foram criadas, em Campo Grande, duas salas de recursos para deficiência auditiva, sendo uma na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho e outra na Escola Estadual Emygdio Campos Widal, bem como uma classe especial para estudantes com deficiência auditiva na Escola Estadual Dona Consuelo Muller, que funcionava no período noturno. Vale ressaltar que as duas salas de recursos instaladas na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho e na Escola Estadual Emygdio Campos Widal, em 1982, foram resultados de recursos disponibilizados pelo CENESP (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Essa distribuição e elegibilidade de escolas se deu após consulta e reivindicação da comunidade surda, e tinha como objetivo aproximar os atendimentos, ofertados nas classes, às casas dos estudantes em bairros diferentes, porém, apesar desse esforço, a comunidade surda teve dificuldade com a localização e então, optou-se por um atendimento em endereço mais central, conforme a gestora relatou:

A comunidade surda sempre foi uma comunidade muito engajada com forte movimento de corporação. A gente conversou com associação e criamos essas 3 classes em bairros diferentes porque entendíamos que dessa forma nós atenderíamos os alunos mais próximos de suas casas como era de nosso entendimento. Só que a comunidade teve dificuldade com a localização das classes e preferiu um atendimento centralizado. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Desta forma, esses 3 (três) serviços passaram a funcionar no centro da cidade numa extensão do Centro Educacional Lúcia Martins Coelho, em imóvel alugado. Com essa trajetória foi criado o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA) em 17 de abril de 1986 pelo Decreto nº 3.546, e entre seus serviços estavam o atendimento às pessoas com surdez severa e profunda desde os primeiros meses de vida, a estimulação precoce, a educação infantil (pré-escolar) e anos iniciais do ensino fundamental (4 anos), e para isso, o estudante passava por uma avaliação social, pedagógica, audiológica e fonoaudiológica. O

Centro também dispunha de sala de recursos e programas sociais juntamente com oficinas pedagógicas para o trabalho (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Similarmente, no Rio Grande do Sul, Viegas (2005) registra que os primeiros serviços organizados para a pessoa com deficiência foram por meio da criação de três centros em 1972: Centro de Terapia Ocupacional de Porto Alegre (COPA), Centro de Educação Complementar para Deficientes da Audição e da Linguagem (CECDAL) e Centro de Educação Complementar para Deficientes Visuais (CECDEVI). Percebe-se um alinhamento com as políticas nacionais que remetem às Campanhas Nacionais específicas para atendimento às pessoas com deficiência auditiva, visual e mental. E isso não foi muito diferente no Mato Grosso do Sul até porque, de acordo com Tosta (2014), no Mato Grosso a maioria das classes especiais era composta por alunos com deficiência mental, e em 1977, o atendimento foi estendido às pessoas com surdez com a inauguração, em Cuiabá, do Centro Auditivo Professora Luiza Pimenta, anexo ao Grupo Escolar José Magno.

Sobre o Serviço de Distúrbio de Aprendizagem - SEDEA, a gestora explicou que, naquele momento, foi estabelecido como prioridade, o atendimento às crianças da educação infantil (do pré-escolar) e dos dois primeiros anos do ensino fundamental. À época, a educação infantil não era considerada parte da educação, tampouco era de competência das Secretarias de Educação dos Estados. O atendimento para as crianças menores era realizado pela assistência social e mantido especialmente com recursos municipais (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

O SEDEA atuava com as classes de pré-escola e classes de primeiro e segundo ano. Qual era a ideia? Identificar, o mais cedo possível, crianças que tinham dificuldades na alfabetização, dificuldades em aprender. A ideia era evitar que essas crianças fossem encaminhadas indevidamente para uma classe especial, identificadas como deficientes, como suspeitávamos que acontecesse. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Com o pressuposto apresentado e conforme fluxo de trabalho do CRAMPS, as professoras das classes comuns indicavam as crianças que apresentavam algum atraso no desenvolvimento e no processo de alfabetização e, os técnicos do CRAMPS iam às instituições e escolas para iniciar o processo de avaliação diagnóstica. Como resultado desse trabalho, algumas crianças de fato precisavam ser encaminhadas para uma classe especial, mas, na maioria das vezes o que se identificava era a falta de um atendimento especializado e isso era feito no CRAMPS ou na própria unidade de matrícula da criança (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Segundo Silva (2013), a necessidade de identificação adequada do público a ser atendido, também levou o governo do estado do Paraná, a partir de 1979, a promover a triagem

e avaliação pedagógica de 3.511 casos, abrangendo tanto a capital como o interior, pois era preciso conhecer as demandas regionais do estado. Na década de 1980, para criar novos programas que atendessem as necessidades paranaenses em relação à educação especial, o Departamento de Educação Especial manteve esse trabalho com os alunos que demonstravam precisar de atendimento especializado, haja visto que não há como definir ações ou encaminhamento de serviços sem o devido mapeamento das prioridades.

Sobre o mapeamento e atendimento das crianças com deficiência desde a mais tenra idade (Educação Infantil), Kassar e Rondon (2016, p. 29) apontam que:

A despeito da incontestável relevância da atenção à criança pequena, ao comparar o quantitativo de crianças dessa faixa da população brasileira com as matrículas de Educação Infantil, verifica-se que há, ainda, um grande número de crianças fora do sistema de ensino, caracterizando-se uma importante demanda. Essa demanda inclui crianças com diferentes deficiências. [...] Assim, a Educação Infantil, como espaço que pode favorecer o desenvolvimento infantil, não atinge todas as crianças, apesar de estar estabelecida sua obrigatoriedade (depois de 1996).

Percebe-se aqui, um dos pontos relevantes da política implantada pela Diretoria nesta gestão, há que se retomar as experiências profissional e pessoal da gestora e os reflexos dessas na tomada de decisões, pois ela conhecia tanto como mãe e como profissional os benefícios de um diagnóstico e intervenção precoce, tanto na área clínica e especialmente educacional. Sobre o pioneirismo das ações e protagonismo da gestora, Gramsci (1987, p. 12) aponta:

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multidão de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano unificado. [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, “um conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Retoma-se a questão da estimulação precoce.

O Serviço de Atendimento à Estimulação Precoce - SEAPRE, foi criado justamente com o objetivo que carrega no nome. Segundo a gestora, era um trabalho que envolvia crianças de

0 a 4 anos, com atraso de desenvolvimento e que comumente essas crianças provinham de comunidades socialmente fragilizadas e economicamente marginalizadas.

Nesse caso, após diagnóstico, era feito um programa de estimulação precoce/estimulação essencial, para que a criança se recuperasse, não se atrasasse mais. Eu me lembro que, à época, o lema era: “essa é a fase de ouro”; ou você resgata agora ou as dificuldades podem permanecer ao longo da vida escolar. Então nós tínhamos um trabalho em creches e as creches naquele tempo eram coordenadas pela Assistência Social. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Anache (1991, p. 72) chama atenção para a necessidade de intervenção estatal na identificação de crianças com deficiências associada ao contexto do fracasso escolar e condições financeiras e sociais e por consequência a necessidade de intervenção precoce, pois:

O aluno repetente das séries iniciais, bem como aquele que não acompanha o ritmo da turma, passa pela triagem realizada pelo professor que, posteriormente, o envia para avaliação e diagnóstico, quando será decidido o seu destino. [...] O que nos importa chamar atenção é que, com suspeita de “deficiência”, são encaminhadas às Salas Especiais do Estado, tal como ocorre em todo país, crianças pertencentes às classes sociais menos privilegiadas, que no seu todo constituem a clientela atual do ensino público.

Assim, além do trabalho nas creches, como relatado anteriormente, o CRAMPS desenvolveu na Unidade de Pediatria da Santa Casa de Misericórdia de Campo Grande um trabalho com as crianças que permaneciam internadas por um longo período. Os técnicos faziam a orientação para as profissionais da enfermagem sobre posturas e técnicas de estimulação, principalmente nos bebês. Essa orientação estendia-se a ensinar os mesmos procedimentos aos pais, e isso era feito tanto pela equipe de enfermagem quanto pela equipe do CRAMPS, principalmente, quando da alta hospitalar (CESCO, 2020 - ENTREVISTA). De acordo com a gestora, após um tempo, as políticas de governo para estimulação precoce foram direcionadas à área da saúde, e o SEAPRE foi transferido para uma unidade de saúde, que se localizava na Avenida Calógeras, perto da Avenida Afonso Pena. Tempos depois esse serviço foi abandonado.

Mesmo com alguns percalços, Cesco e Guimarães (2017, p. 6) apontam a relevância dos serviços prestados pelo CRAMPS:

As classes especiais e salas de recursos foram sendo expandidas, a partir dos encaminhamentos do CRAMPS. No interior, o serviço de educação especial se manteve com a ampliação de classes especiais e oficinas pedagógicas. Cesco (2001) afirma que os técnicos do CRAMPS, juntamente com os da Diretoria de Educação Especial, atuavam, ainda, na articulação de parcerias com serviços de outros órgãos e

instituições das comunidades, que pudessem apoiar a ação pedagógica com aqueles alunos identificados.

Dando continuidade aos serviços organizados pela Diretoria de Educação Especial, é importante registrar a atuação do Núcleo de Atendimento às Escolas do Ensino Regular, que tinha as seguintes atribuições:

- 1) Núcleo de Atendimento Especializado às Escolas de Ensino Regular: visa prestar atendimento aos programas desenvolvidos na Rede Estadual de Ensino, tais como:
 - Classe Especial para Deficiente Mental Educável (DME);
 - Classe Especial para Deficiente Auditivo (DA);
 - Oficinas Pedagógicas para Deficiente MENTAL (DM);
 - Salas de Recursos;
 - Programa de Orientação Familiar;
 - Programa de Atendimento ao Deficiente Visual;
 - Programa de Supervisão Regional de Educação Especial. (MORO, 1997, p. 154).

Conforme informado pela gestora, o Núcleo de Atendimento às Escolas do Ensino Regular, tinha como finalidade coordenar e acompanhar a escolarização do estudante público da educação especial na escola comum. Esse Núcleo tinha um papel importante na conscientização da comunidade escolar, desconstruindo mitos e concepções que permeavam o contexto educacional e envolviam os estudantes público da educação especial. Tanto assim que, era comum que os estudantes das classes especiais nas escolas permanecessem segregados no ambiente, eles eram colocados na pior sala, em espaços minúsculos, com pouca ventilação e as crianças com deficiência não participavam do recreio junto com as outras crianças da escola. A cultura da época (1980, 1981, 1982,) era de que algumas crianças tinham direito, outras não (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Era uma coisa que indignava a gente. As nossas crianças não participavam do recreio junto com as outras crianças da escola. Isso tudo teve de ser retomado, com o apoio da norma, mas muito pelo convencimento, pela educação afetiva. E a escola tinha de ser trabalhada enquanto um todo, para evitar que os alunos da educação especial fossem discriminados. E, nessa situação, não devíamos usar somente a autoridade, a gente virava “missionária” nessa tarefa de transformação de atitudes. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Outra distorção observada, e que precisava da atenção do Núcleo, era que os estudantes com deficiência pareciam literalmente não pertencer à escola, nem sequer passavam pela gestão do/a Diretor/a.

Siems-Marcondes (2013) também aponta, na pesquisa realizada em Roraima, que no entendimento coletivo, a escola não era o lugar daquele grupo que começava a entrar no espaço

comum, pelos dados da pesquisa de Siems-Marcondes (2013), a presença das crianças com deficiência nas escolas de ensino regular de Roraima também não foi alvo de acolhimento.

Assim como no Mato Grosso do Sul, em Roraima, as salas de aula destinadas para a realização de atividades ao ensino especial, pareciam ser sentidas e entendidas pelos professores e alunos como “não pertencentes” à escola, tanto era assim que esses não faziam parte dos projetos básicos, como o acesso ao lanche, o uso de quadras esportivas ou do pátio de recreio (SIEMS-MARCONDES, 2013).

Segundo relatos da gestora, o professor da classe especial reportava-se direto à Secretaria de Educação, discutindo encaminhamentos, despachando demandas, solicitando materiais sem nenhuma intervenção ou participação da direção escolar ou equipe pedagógica. Parecia que a direção escolar não assumia esses estudantes como seus e ao mesmo tempo a professora da classe especial tinha esse espaço como um espaço de poder.

[...] muitas vezes, a diretora dizia “essa professora não se remete a mim, ela não me procura”; mostrando que esse era um espaço de poder do docente, que ele, parece-me, não queria dividir. Essa questão mereceu atenção especial e, aos poucos, fomos regradando isso. Dávamos palestras, cursos para as diretoras e estabelecemos rotinas/protocolos para os docentes e os técnicos que iam até a escola. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Há que se considerar que nesse cenário, existia uma outra situação muito delicada, pois segundo Rocha, Rodríguez e Valdez (2017, 144-145), em 1981, os professores reivindicavam um aumento salarial de 108%, devido à inflação já mencionada, para poderem enfrentar o custo de vida na época. A classe conseguiu 15%, mas ainda lutava pelos 93% restantes, e ainda:

Naquele ano, o movimento foi truncado pela ação repressora dos diretores de escolas que, por orientação do governo, advertiam os professores que aderiam à greve sobre a possível demissão dos docentes que se envolvessem com os movimentos reivindicatórios. A mobilização foi a primeira greve dos professores em Mato Grosso do Sul. Diante disto, o governo mudou a sua tática e aprofundou a sua postura coercitiva.

Mesmo com esse contexto de dificuldade financeira, fragilidade emocional e insegurança funcional dos professores, a equipe precisava mudar essa situação de discriminação nas escolas, ou pelo menos realizar um trabalho de convencimento e para isso, primeiro havia a necessidade de se regradar a educação especial no Sistema de Ensino de MS, por isso, a partir da Deliberação nº 261/82 é que essas questões puderam ser abordadas, pois tinha-se então uma norma. Ademais, não se podia julgar a escola ou a comunidade, não havia direcionamento

anterior, por isso o trabalho foi árduo, já que a escola precisou ser trabalhada no todo, na busca de se evitar que os estudantes da educação especial fossem discriminados.

Em Roraima, de acordo com Siems-Marcondes (2013), essa discriminação realmente não pode gerar criminalização dos envolvidos, pois dentro da história constitutiva da educação especial sempre houve uma mescla entre os objetivos de um trabalho escolar que poderia ou deveria focar no desenvolvimento pedagógico, com as necessidades de desenvolvimento de padrões essenciais de autocuidado e que os familiares não acreditavam ser possível desenvolver e que, portanto, também não investiam esforços para conquistar. Soma-se a isso, que a descrença nas potencialidades do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas com deficiência, não era exclusividade das famílias, mas estava entre os professores, colegas da escola, e o entendimento coletivo era de que essas crianças deveriam ocupar espaços diferentes, distanciados das crianças tidas como normais.

É interessante notar, que no texto de Tosta (2014), a pesquisadora relata que no Mato Grosso, depois da identificação dos estudantes e abertura da classe especial na escola comum, cabia aos diretores escolares várias ações que não foram identificadas em outras leituras, como por exemplo: organizar o espaço de atendimento e os turnos de funcionamento dos serviços; receber e repassar os materiais para os docentes; zelar dos equipamentos e prover a manutenção necessária dos mesmos; informar à Divisão de Educação Especial do MT sobre a necessidade de aquisição de novos materiais; além de promover o relacionamento do ensino especial com o ensino regular nas atividades gerais desenvolvidas na escola (MATO GROSSO, 1994 apud TOSTA, 2014). Para a autora, a última incumbência atribuída aos diretores causa estranheza, visto que os modos de organização dos serviços naquele período histórico, consistiam na separação entre alunos “normais e especiais”.

Vale ressaltar que esse trabalho de conscientização da escola no acolhimento e melhor direcionamento dos estudantes para as classes especiais não passa só pelo desconhecimento da escola das especificidades dos estudantes a serem atendidos, mas também pela legitimação do Estado de uma ideologia de classe ou justificativa para o fracasso escolar. E sobre isso, Anache (1991, p. 78, 79 e 80) traz que:

[...] Nessa perspectiva, os processos avaliadores, que visam fornecer um diagnóstico são parte da ideologia, cujo objetivo é mascarar as relações de dominação existentes entre classes. Através de mecanismos sutis, como a colocação de crianças em salas "especiais", a desigualdade social é não só aceita como legitimada. [...] os critérios adotados para selecionar os alunos candidatos à sala especial, baseiam-se principalmente no número de repetências e no aproveitamento escolar insatisfatório, "deficiente" desses alunos durante o ano letivo. Assim, o diagnóstico surge sob a justificativa de proporcionar melhores condições de atendimento, porém, na prática,

esses servem para mascarar as falhas do processo educacional. [...] O aluno “especial” da sala especial é o reflexo do insucesso do sistema escolar. No entanto, sempre é responsabilizado pelo próprio fracasso e a família pela sua evasão.

Além do trabalho de conscientização da equipe pedagógica e comunidade escolar, o Núcleo de Atendimento às Escolas do Ensino Regular também fazia o acompanhamento das classes especiais para deficiente mental educável (DME) - seguindo as diretrizes do CENESP que era de incentivo à criação das mesmas - e das salas de recursos nas escolas comuns que eram, inicialmente, indicadas para as pessoas com deficiências sensoriais, ou seja, para pessoas com surdez ou com deficiência visual. Tempos depois o atendimento nas salas de recursos foi ampliado para estudantes com deficiência mental (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Sobre as Oficinas Pedagógicas para Deficiente Mental (DM), a gestora relatou que existiam e muitas delas estavam nas escolas comuns e por isso foi necessário um intenso trabalho de articulação para que essas fossem assumidas pelas instituições especializadas, já que:

[...] era um serviço que ia ao encontro do perfil de um aluno, que era de escola especial, e não da Rede de escolas comuns. Isso aconteceu muito no interior. [...] A ideia era que as classes especiais poderiam atender muitos alunos que estavam nas instituições especializadas e lá só deveriam permanecer os “deficientes mentais treináveis”. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Merece atenção quais diretrizes e pano de fundo influenciaram na criação e manutenção das oficinas pedagógicas ao longo da história da educação especial. Sobre isso, Siems-Marcondes (2019, p. 5) apresenta:

O parecer do Conselho Federal de Educação n. 848/72 (Brasil, 1972), que tratou da educação de excepcionais, aprovado em 8 de agosto de 1972, indicava a necessidade de que fossem iniciados entendimentos com o Ministério do Trabalho e Previdência Social no intuito de aumentar as possibilidades de emprego para os excepcionais e para o encaminhamento ao Ministério da Educação – MEC das demandas decorrentes das necessidades de adultos que se tornassem incapacitados e pudessem ser reabilitados. No processo de criação do setor destinado à coordenação das ações no campo da educação especial, o CENESP, que se efetivou em 1973, o grupo tarefa designado à elaboração da estrutura do órgão e das políticas a serem nacionalmente implantadas apresentou, no conjunto de princípios nos quais se pautava, a perspectiva de inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho como ação social e **economicamente relevante**. (grifo da autora).

Porém, a professora Rosita Edler (1980 apud Siems-Marcondes, 2019) traz o fato de que o entendimento do “indivíduo como recurso e o homem como ser social e pessoa” representava um “grande desafio na formação do educando brasileiro”, assim, a autora destacou que a incapacidade não deveria sugerir inferioridade ou marginalização, pois a experiência

mostrava e mostra que, devidamente atendido, o “excepcional” pode incorporar-se ativamente à força de trabalho, não como mero recurso, e sim como beneficiário da sociedade que ajuda a construir.

Sobre esse viés de incapacidade, mas de aproveitamento da mão de obra treinável, Siems-Marcondes (2013) afirma que, em Roraima, primeiramente o movimento assistencialista foi produzido dentro da lógica de benemerência e protecionismo que permeou as ações das instituições filantrópicas que se expandiram assim como no restante do país. Porém, mesmo a escola especial sendo custeada por recursos públicos, conduzida por servidores da Secretaria de Educação, o fazer cotidiano continuava embebido da lógica assistencial, em detrimento de práticas pedagógicas que pudessem direcionar alunos e famílias para uma condição de conquista de autonomia. E, em termos educacionais, as práticas pedagógicas eram desenvolvidas com atividades típicas da educação pré-escolar, especificamente voltadas para alfabetização ou que eram direcionadas ao trabalho com habilidades manuais.

Situação semelhante pode ser observada em Mato Grosso, onde Tosta (2014) afirma que o Centro de Habilitação Profissional Professora Célia Rodrigues Duque, foi a primeira escola especial criada pelo governo do estado em 1981 e que, desde seu surgimento, esse Centro esteve voltado à profissionalização dos alunos com deficiência. Com relação aos alunos que apresentavam uma deficiência mais severa, segundo dados da pesquisa realizada por Tosta (2014), esses eram encaminhados às APAEs e Pestalozzis, pois acreditava-se que “às vezes o cérebro dele tinha uma inteligência normal. Então fazia reabilitação para ver o que a gente conseguiria com ele. Não deixava de instruir” (TOSTA, 2014, p. 112). Assim, de acordo com Tosta (2014), o atendimento aos estudantes da educação especial acontecia da seguinte forma: alunos com deficiência poderiam ficar na classe especial do ensino comum até completar 14 anos, daí eram encaminhados à profissionalização, podendo, se tivessem condições, serem encaminhados ao mercado de trabalho.

Já no estado do Paraná, Silva (2013) registra em sua pesquisa que a Secretaria de Estado da Educação e Cultura também articulou a integração de alunos com deficiência em cursos profissionalizantes junto a parcerias com o CENESP, SENAC e outras empresas para atender as áreas das deficiências.

Na área da deficiência visual, consta a realização de cursos de: telefonista, datilografia, artesanato e macramé. Na área da deficiência auditiva, foram os de cabeleireiro, manicure, desenho básico, cartazismo e datilografia. Já na área da deficiência mental, havia alunos em cursos de datilografia, desenho básico, ajudante de costura e marceneiro auxiliar. Na área da deficiência física não sensorial, os alunos participaram de cursos como iniciação em serviços de escritórios, secretário auxiliar,

caixa de supermercado, datilografia, auxiliar de contabilidade, eletricista e eletrônico. (PARANÁ, 1979 apud SILVA, 2013, p. 147)

Esse movimento de profissionalização da pessoa com deficiência, não foi e nunca será por desconhecimento de quem escreve ou inocência das ações e intenções, pois:

Ao analisar a história da educação especial, na sociedade burguesa, observamos a preocupação em oferecer atendimento educacional ao PNE, para que este possa ser mais um no rol daqueles que podem vender sua força de trabalho e tornar-se produtivo. Somente a partir dessa condição, o PNE passa a ser mais um entre aqueles que necessitam de diretrizes que lhes assegurem a igualdade de direitos preconizados para todos os homens: “direito à educação, trabalho e assistência.” (NERES, 2002, p. 1).

Quanto ao Programa de Orientação Familiar, percebe-se pelos relatos anteriores, que esse acontecia por meio da atuação do CRAMPS (e seus serviços) e por meio da assessoria técnica do Núcleo de Atendimento às Escolas do Ensino Regular.

Com relação ao Programa de Atendimento ao Deficiente Visual, a gestora relatou que para a criação e implantação de uma política pública para as pessoas com deficiência visual, foi fundamental a participação do Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAC), cujo diretor à época era o advogado Hamilton Garay e sua esposa, professora Nazareth Pereira Mendes, que tinha formação e atuava na área (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Para a criação dos serviços para pessoas com deficiência visual, a Diretoria de Educação Especial (DEE) reuniu-se com a equipe do ISMAC, a fim de estruturar o trabalho na Rede Estadual de Ensino, de forma a inserir o estudante cego. Para o dr. Hamilton Garay e a professora Nazaré Pereira, a inclusão das pessoas cegas ou com baixa visão nas escolas comuns, dar-se-ia se antes, se essas passassem pela classe de alfabetização do ISMAC, ou seja, depois que o estudante já estivesse alfabetizado e dominasse o soroban para os cálculos iniciais (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Pensou-se, então, em criar uma classe especial para isso, e o Hamilton muito prudentemente, considerou que, naquele momento, não teríamos recursos humanos suficientes para levar as classes especiais mais próximas da comunidade. Fechamos, então, o encaminhamento de que as salas de alfabetização ficariam sediadas no ISMAC. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Essa decisão, segundo a gestora, diante do contexto, foi a melhor opção, porque o Instituto tinha conhecimento, experiência e recursos didáticos específicos para o trabalho. Com a conclusão da alfabetização nesta classe, o estudante era incluído na escola mais próxima de

sua casa, em sala de aula comum e a prof.^a Nazaré, fazia, então, o atendimento itinerante ao estudante e o assessoramento pedagógico, com vistas a acompanhar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, orientando o professor da sala comum e a escola (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Todo o cuidado apresentado no processo de inserção da pessoa com deficiência visual no ambiente escolar, não se deu somente à falta de recursos humanos especializados, mas também atendia ao preconizado na LDB nº 4.024/61, que sugeria a incorporação do deficiente ao sistema regular, de forma cautelosa e se possível e assim, o CENESP manteve essa pouca determinação, proclamando a proposta do deficiente integrado ao sistema regular de ensino, mas não prevendo para isso nenhuma obrigatoriedade de apoio especializado, se necessário (JANNUZZI, 2012).

Para tratar do último, mas não menos importante, programa do Núcleo de Atendimento às Escolas do Ensino Regular, que é o Programa de Supervisão Regional de Educação Especial, faz-se necessária a retomada de uma questão muito relevante que é a formação da equipe. Sobre isso, a gestora esclareceu que, aquele grupo de 25 (vinte e cinco) professores que, em 1979, fizeram um Curso de Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais em Lins/SP, assumiu posição de destaque, pois em 1983, foi implantado o Programa de Supervisão Regional e esses profissionais compunham o quadro de recursos humanos que atuavam na referida Supervisão.

Então foi fundamental essa habilitação para que, em 1983, a Diretoria de Educação Especial pudesse criar o Programa de Supervisão Regional. [...] não sei precisar quantos desses professores permaneciam ativos na Rede. Pelo certo, não era a totalidade. Mas, com certeza, a maioria desses 25 compunha os recursos humanos que atuavam na Supervisão Regional. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

A preocupação com a formação da equipe também aparece no texto de Silva (2013), que registra que no estado do Paraná, uma das ações governamentais, no período de 1970 a 1989, foi o investimento na formação de profissionais especializados, assim como na capacitação dos mesmos por meio de cursos e seminários para os professores que atuavam ou iriam atuar na educação especial.

Um trabalho parecido foi localizado no texto de Tosta (2014), que afirma que o Mato Grosso contava com a Superintendência Regional de Educação que tinha a função de abrir ou extinguir os serviços de atendimento da educação especial, apresentar o quantitativo de alunos existentes, designar professores para as classes especiais e garantir a participação do responsável pela educação especial nas atividades propostas pela Secretaria.

Nesse contexto, de acordo com o relato da gestora, aqui no Mato Grosso do Sul, com aquela equipe formada, os técnicos da Secretaria, da DEE e, às vezes, profissionais do CRAMPS, iam até as Agências de Supervisão Regional do interior para realizar o monitoramento e assessoramento pedagógico nas classes especiais e nos demais trabalhos da educação especial (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Concluídos os programas do Núcleo de Atendimento às Escolas do Ensino Regular, passa-se agora aos esclarecimentos quanto a atuação do Núcleo de Atendimento às Instituições Especializadas que “visava prestar assessoria técnica pedagógica e administrativa as APAEs, ISMAC, Sociedade Pestalozzi e outros” (MORO, 1997, p. 154), e sobre esse Núcleo, a gestora explicou que o mesmo tinha o objetivo de orientar o processo de educação especial desenvolvido pelas instituições especializadas.

No início do texto, foi dito que havia uma discrepância entre o que o governo federal fazia e escrevia com relação à proposta de educação especial na escola comum, e a prática, subsidiando financeiramente e privilegiadamente as instituições especializadas. Aqui, cabe apresentar (como prometido), o artigo 18 da Portaria Interministerial nº 186/1978, lembrando que a assistência técnica e financeira já haviam sido garantidas às instituições especializadas no artigo 17 (exposto anteriormente):

Art. 18. O MEC fornecerá, através do CENESP e de acordo com as diretrizes estabelecidas, assistência técnica e financeira de natureza complementar, às unidades federadas, para a expansão e melhoria de atendimento aos excepcionais.
Parágrafo único. A assistência técnica e financeira de que trata este artigo objetivará, também, o desenvolvimento das atividades de supervisão e controle ligadas ao atendimento do excepcional. (BRASIL, 1978).

Esse movimento de apregoar a inclusão da pessoa com deficiência no contexto da escola comum ao mesmo tempo que financia instituições particulares, pode ser percebido em diversos textos, citam-se especialmente Viegas (2005), Silva (2013) e Tosta (2014).

Segundo Viegas (2005), no Rio Grande do Sul, foram envidados esforços no sentido de garantir atendimento educacional para as pessoas com deficiência, mas para isso foram criadas as classes e escolas especiais particulares por meio de convênios, bolsas de estudo, cedência de professores especializados e orientação técnica, e havendo necessidade, o Estado inclusive cedia os professores enquanto o governo municipal cedia o prédio, assim, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, que já atuava nesse período (década de 1950 e 1960), completava com o apoio comunitário. Esse trabalho da instituição especializada era tão forte que:

[...] em 1971, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul instalou Comissão Especial para estudar o problema do “excepcional” no estado, funcionando de outubro de 1971 a junho de 1972. Uma das sugestões apresentadas pela Comissão Especial foi a criação de uma Fundação Nacional do Excepcional, ideia defendida pela Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – FEDERAPAE, a qual incentivou o Poder Público Estadual a criar a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional – FAERS, atual FADERS. Com a criação, em 1973, da FAERS o Departamento de Educação Especializada permaneceu sem atividades no campo da Educação Especial, uma vez que suas atribuições foram absorvidas pela Fundação recém-criada. No ano de 1991, a Secretaria de Educação e Cultura voltou a implantar um departamento com atribuições semelhantes àquelas da fundação instituída em 1973. (VIEGAS, 2005, p. 84 e 85).

Já no Paraná, Silva (2013) informa que, com relação ao financiamento da educação especial, foi previsto no orçamento estadual verba a ser empregada nos setores público e privado. Em 1979, entendia-se que o setor público tinha o grupo com expertise para definir políticas de educação especial, de modo autônomo, sem a presença do setor privado, porém, o que se consolidou foram as políticas públicas nessa área em articulação com o setor privado. Tanto foi assim, que no amparo técnico, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura continuou com a política de apoio às escolas particulares para o ensino de 1º grau na educação especial, por meio de convênio, com duração de dois anos, para cedência de professores, sendo o cálculo de 1 (um) professor a cada 8 (oito) alunos (SILVA, 2013). Registra-se que a maioria das escolas especiais era particular e essas recebiam apoio financeiro dos governos estadual e municipal, além da cedência de professores e funcionários, também recebiam material de consumo.

Tosta (2014) por sua vez, aponta que no Mato Grosso, os alunos com deficiência que estavam matriculados em instituições escolares particulares, também poderiam ser atendidos pela equipe constituída para realizar as triagens¹³, mas a Divisão de Educação Especial solicitava que, primeiramente, as instituições particulares deveriam firmar convênios com a Secretaria de Estado de Educação.

Retoma-se que, no cenário do Mato Grosso do Sul, apesar das classes especiais e da articulação para a adesão e direcionamento das oficinas pedagógicas para as instituições, essas tinham somente registro documental de assistência social. De acordo com a gestora, somente a partir da Deliberação e a partir das orientações do CENESP é que foram investidos esforços para que as instituições especializadas assumissem de fato uma prática pedagógica, uma busca de metodologias apropriadas para ensinar aquele estudante e para que entendessem a

¹³ Triagem dos alunos que seriam atendidos na educação especial realizada pela Equipe Técnica de Seleção e Triagem da Divisão de Educação Especial de Mato Grosso, 1980.

importância e tivessem o devido cuidado com o registro dos atos escolares, esse era um movimento contrário ao que as escolas e instituições estavam habituadas.

Os arquivos das instituições se resumiam a laudos, anamneses e diagnósticos de saúde. Levou algum tempo para que se instituíssem atos próprios, enquanto escola, para que o Serviço de Inspeção passasse a fazer visitas a elas e orientasse os devidos registros. Da mesma forma, desenvolveram-se ações para que os alunos que tivessem condições fossem incluídos nas escolas comuns. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Dos aspectos que foram investigados por meio do roteiro semiestruturado da entrevista, quanto às ações da SED em relação à educação especial, restam ainda retratar as prioridades do governo estadual para a política de educação especial no estado de MS, bem como da disponibilidade de recursos para o desenvolvimento do atendimento da educação especial na rede estadual de ensino e das assessorias que a SED realizou para as prefeituras do MS, para a implantação dos atendimentos da educação especial. Sobre esse último, considera-se que essa assessoria acontecia à medida que os municípios solicitavam, levando-se em conta que todo o estado estava passando por um processo de reorganização administrativa e política.

Com relação às prioridades do governo e da disponibilidade de recursos, a gestora expôs que:

Importante destacar que a realidade na educação foi sempre de muita luta para criar um serviço, implantar um programa, obter recursos financeiros e humanos para nossas ações. Mas vivemos, naquele momento, uma outra situação, no caso da implantação dos programas de educação especial. Havia um empenho do Governo, muito, em função da articulação do Dr. Salvador, o que nos dava condições de executar as ações planejadas. Assim, o FASUL, por meio de sua Presidente, a Sra. Maria Aparecida Pedrossian, participava diretamente na intermediação dos espaços necessários, aquisição de equipamentos, cedência ou contratação de profissionais. Questões essas que extrapolavam as possibilidades da Secretaria de Estado de Educação. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Outra situação registrada pela gestora era o apoio do Fundo de Assistência Social Sul-Mato-Grossense (FASUL), que por meio de sua presidente, a senhora Maria Aparecida Pedrossian, participava diretamente na intermediação dos espaços necessários, aquisição de equipamentos, cedência ou contratação de profissionais, questões essas que extrapolavam as possibilidades da Secretaria de Estado de Educação. A exemplo disso, e com essa articulação, o CRAMPS funcionou, inicialmente, em salas cedidas pelo Instituto de Previdência Social de Mato Grosso do Sul (PREVISUL) e depois se mudou para uma casa alugada na Avenida Mato Grosso, posteriormente sua sede foi realocada na rua Dom Aquino, todos os imóveis eram alugados. O eletroencefalógrafo do CRAMPS, também foi adquirido pelo FASUL, e por razões

técnicas, foi instalado no ambulatório de Psiquiatria da Santa Casa. Outra questão solucionada por esse órgão foi a cessão de vales-transportes para que pudessem ser disponibilizados aos estudantes e pais, quando da vinda ao CRAMPS (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Sobre os recursos financeiros e humanos, a gestora lembra que, no orçamento da Secretaria de Estado de Educação, não tinha previsão para se criar uma Diretoria, já que essa é resultado do GT do CEE/MS, como já mencionado. Então as ações referentes à educação especial começaram a ser pensadas, mas a Diretoria não dispunha de recursos específicos. À época, a Secretária de Educação era a prof.^a Marisa Serrano, e a Secretária Adjunta era a prof.^a Marly Américo dos Reis, que fez parte do Grupo de Trabalho. Então, a DEE tinha uma sala que era dividida entre os profissionais e mais uma sala menor para guarda de materiais (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Além dos problemas enfrentados pela estrutura física e administrativa, não era possível contratação pela Secretaria de Educação, os recursos humanos necessários ao serviço, a não ser os próprios professores. Alguns professores tinham dupla formação profissional, como eram os casos dos psicólogos, e alguns deles passaram a desempenhar essa função.

A questão dos outros profissionais para compor a equipe foi conduzida pelo Governo. Tinham alguns caminhos: a cedência por parte da Secretaria de Saúde e da Assistência Social. Outro caminho foi a contratação. A maior parte dessas contratações se deu pelo Instituto de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul (IDESUL), que era uma autarquia ligada à Secretaria de Planejamento. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Os órgãos de administração direta, ou seja, as secretarias, não tinham essa possibilidade, mas o Instituto de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul (IDESUL) tinha maior flexibilidade de atuação por ser um órgão importante no desenvolvimento de ações do governo, logo após a criação do novo estado. Tanto é assim que através do IDESUL foi possível oferecer assessoria junto aos municípios. Além da equipe do órgão central, por meio do IDESUL foi possível contratar a equipe multiprofissional para atuar no CRAMPS, sendo: professores, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, assistentes sociais e 4 (quatro) médicos - dois pediatras, um com atuação na estimulação precoce; um otorrinolaringologista e uma médica que atendia nas especialidades de psiquiatria e neurologia (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Situação parecida pode ser identificada no estado de Roraima, pois o texto de Siems-Marcondes (2013) informa que o vínculo inicial dos serviços da educação especial passa pelo Departamento de Assistência ao Educando, e esse setor era responsável pelas ações de assistência à alimentação, transporte, saúde, fornecimento de material escolar e demais serviços

complementares de apoio à permanência dos alunos nos espaços escolares. Contudo, esse Departamento posteriormente transforma-se em uma Coordenação de Educação Especial e subsequente torna-se a Divisão de Educação Especial de Roraima, desta vez, diretamente vinculada à Secretaria de Educação e Cultura. Esse transitar por diversas fases, acompanha o desenvolvimento e a reformulação de concepções que a própria educação especial atravessa no Brasil.

Apesar dos esforços do executivo estadual, no recém-criado estado de Mato Grosso do Sul, na articulação com outros órgãos para a implantação e consolidação das políticas públicas para educação especial, a gestora relata as dificuldades encontradas na morosidade dos procedimentos de processos administrativos quanto ao uso dos recursos dentro da administração direta. Segundo ela, o processo era tão moroso, que muito projeto ao final, não se concretizava ou não acontecia como deveria, a exemplo disso tem-se a sala de recursos da Escola Estadual Lúcia Martins Coelho que ficou bem menor do que o especificado no projeto. Alinhar e atender as questões técnicas, administrativas e burocráticas com o conhecimento pedagógico não foi (e ainda não é) tarefa fácil para qualquer gestão.

O processo era tão moroso, que ao final, a sala do Lúcia Martins Coelho acabou ficando bem menor do que planejamos. Era a minha primeira experiência de convívio com o processual da administração pública. E era a Secretaria de Obras que cuidava da construção. Ficava horrorizada com a morosidade. (CESCO, 2020 - ENTREVISTA)

Outra questão ilustrada pela gestora foi a licitação para aquisição dos aparelhos para as salas de recursos para o atendimento aos estudantes com deficiência auditiva. Na época, duas grandes empresas compareceram com preços muito altos, daí compareceu uma outra empresa, nova no setor, e ganhou a licitação pelo preço mais baixo. Porém, essa empresa não entregou os aparelhos pois não dispunha de expertise na área e se colocou num concurso sem balizar os impactos, mesmo com as referências fornecidas pela equipe. Num contexto de inflação sem controle, até se conseguir cumprir devidamente outro processo, só foi possível adquirir equipamentos para uma única sala (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Percebe-se por um lado o apoio do governo e motivação da equipe, e por outro, desgastes com a burocracia e inoperância do sistema, mas, mesmo assim a gestora fez questão de registrar que “nós tínhamos um entendimento e, naquela época o Governo apoiava esse princípio, de que a criança não tinha ‘dono’ definido, a educação ou a saúde. O Estado, nesse caso, o Governo, tinha de atendê-la”, e foi “assim que nós pudemos ter essa equipe trabalhando e era uma equipe muito motivada, querendo realizar” (CESCO, 2020 - ENTREVISTA).

Registra-se que, somente com muita motivação pessoal é que essa equipe pôde atuar, pois:

Ao se considerar que o estado de Mato Grosso do Sul tinha em 1980, uma população de 1.369.597, segundo Diagnóstico Sócio-Econômico de Mato Grosso do Sul, e que 10% eram pessoas com algum tipo de deficiência (percentual previsto pela Organização Mundial de Saúde - OMS), havia no Estado um total de 136.957 pessoas com deficiência. Numa estimativa de 15 alunos por sala, em 111 salas atendiam-se 1.665 alunos com necessidades especiais. Isso significa que apenas 1,21% eram atendidos pelas escolas estaduais. (NERES, 1999 apud NERES, 2007, p. 146).

Ou seja, muito foi feito, mas muito havia ainda por se fazer.

No intuito ou contramão disso, Neres (2002) traz que:

A diretoria de educação especial, criada em 1981, foi extinta, sob o argumento de que deveria ser entendida e promovida no contexto da educação geral. Em seu lugar foi criada a “Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais” – CAPNE, cujo objetivo era o de “Promover sempre que possível a integração do PNE no ensino comum” e reestruturar as modalidades de atendimento até então existentes. Nesse momento, a proposta da integração, defendida na educação especial, passa a inspirar o discurso desta coordenadoria. [...] Em 1989 o CRAMPS, assistido pelo Núcleo de Atendimento ao Centro de Assistência Médica Pedagógica, foi extinto. Criou-se o CEDESP – Centro Sul-Matogrossense de Educação Especial. Este surgiu frente à necessidade de ampliar e de melhor estruturar a área de atuação da educação especial no Estado. Os objetivos e as atribuições do CEDESP são basicamente os mesmos do CRAMPS, com apenas algumas mudanças na organização dos serviços. (NERES, 2001, p. 76 apud NERES, 2002, p. 4-5).

Percebe-se pela leitura dos textos, o quanto a imersão na história da educação especial é importante, pois a década de 1980 foi um período marcado pelo declínio do governo militar e ditatorial ao mesmo tempo da reabertura do processo democrático. Associada a esse cenário, a voz dos excluídos começou a ecoar na organização das políticas públicas para um grupo historicamente marginalizado. Mesmo com os percalços da trajetória, que hoje são desvelados, é inegável que o movimento dos pioneiros da educação especial foi condição *sine qua non*¹⁴ para as conquistas e vitórias colhidas pelas gerações futuras.

Essa pesquisa trouxe não só dados documentais já registrados em trabalhos anteriores, como complementou, por meio do relato da gestora em educação especial, dados antes não localizados e com uma riqueza de detalhes não antes vistos.

O recorte temporal deste trabalho limita-se ao primeiro período governamental do recém-criado Mato Grosso do Sul, e com base nos resultados obtidos, percebe-se a necessidade

¹⁴ Sine qua non é uma expressão que se originou do termo legal em latim que pode ser traduzido como “sem a/o qual não pode ser”. Refere-se a uma ação cuja condição ou ingrediente é indispensável e essencial.

e relevância de outras pesquisas com recortes futuros, registrando assim, toda a história memorialista da educação especial no MS.

Não intenciona-se afirmar que todo o material foi exaurido e que não é passível de novas interpretações ou reconstruções, contudo, como afirma Alves (2020, p. 1):

O fato de admitir a unidade da realidade humana não exclui o reconhecimento de seu caráter complexo e multifacetado. O que se postula, se considera a questão nas suas consequências práticas, é que não há realidade sul-mato-grossense, ou realidade brasileira, ou realidade latino-americana, ou realidade do negro, ou realidade do índio, etc. Essas formulações, ao darem autonomia a aspectos isolados da realidade humana, elidem tanto a sua unidade quanto a sua complexidade.

A pesquisa também reafirma a relevância da produção por meio do registro das fontes, visto a identificação de suas ausências ou carências, bem como o registro da história e da memória da educação especial dentro de uma abordagem empírica dos fatos, que traz muita clareza sobre as políticas públicas implantadas em cada momento histórico percorrido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando surgiu o convite para participar de uma pesquisa que era desdobramento de dois projetos (nacional e regional) que articulam entre si o objetivo de mapear pessoas, iniciativas, instituições, práticas da educação especial, estabelecidas em diferentes regiões do Brasil, a primeira impressão, desta que pertence à área em questão, foi de que tudo o que precisava ser dito ou escrito sobre a história da educação especial já estava posto, em algum lugar por algum teórico/pesquisador, nas diversas regiões do país e principalmente no Mato Grosso do Sul.

Contudo, para surpresa da pesquisadora, após mapeamento de pesquisa e levantamento documental, muitos dados sobre a constituição das políticas públicas voltadas para educação ou escolarização da pessoa com deficiência nas regiões do Brasil e em Mato Grosso do Sul, ainda careciam de registro, visto que esses dados apareciam em uma ou outra produção, mas não de forma contínua e menos ainda com viés empírico dos fatos, sob o olhar de quem realmente participou do processo.

Sobre a pesquisa e seus resultados, há que conjecturar que todos os acontecimentos se deram no contexto do recém-criado Estado de Mato Grosso do Sul, com todos seus desdobramentos nas esferas administrativas, políticas, sociais e educacionais.

Ademais, pela busca e leitura feitas junto ao referencial teórico, percebe-se subliminarmente que as respostas estão lá, algumas estão, mas não todas, especialmente se considerado o relato da gestora compatibilizado com documentos oficiais da época e pesquisas sobre o tema. No que se refere ao atendimento aos alunos com deficiência, verifica-se que um leque de ações foi pensado e implantado em consonância com as políticas nacionais e internacionais da década de 1980 a 1983, sobre o atendimento aos alunos com deficiência, apesar das dificuldades enfrentadas.

Assim, a pesquisa que deu origem a esta dissertação “Educação Especial em Mato Grosso do Sul: constituição, personagens e instituições (1980-1983)” foi reveladora no sentido de coleta de dados não antes conhecidos, ou não antes registrados e socializados, especialmente se levado em conta o contexto do recorte temporal.

Sobre o cenário estadual na década de 1980, retoma-se que o estado tinha em 1981 cinco (5) APAEs, o ISMAC, a Pestalozzi, trinta e duas (32) classes especiais e oficinas pedagógicas, e para demonstrar os avanços alcançados pela Diretoria e os desafios da próxima gestão, Anache (1991, p. 74-75) apresenta o cenário estadual em 1984 com “oitenta e duas (82) classes especiais para deficientes mentais, sete (07) oficinas pedagógicas, dezenove (19) classes especiais de

deficiente auditivo e duas (02) salas de recursos, sendo que as outras “deficiências” ficavam a cargo de instituições particulares subvencionadas pelo Estado”.

Esse resultado para alguns pode parecer pouco, porém, é fruto do trabalho de uma equipe que partiu de quase nada e criou diversos serviços, com destaque para o Centro Regional de Assistência Médica-Psicopedagógica e Social - CRAMPS e os três programas específicos: Setor de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - SEDA, Serviço de Distúrbio de Aprendizagem - SEDEA, e Serviço de Atendimento à Estimulação Precoce - SEAPRE.

Consta também o Núcleo de Atendimento Especializado às Escolas de Ensino Regular para prestar atendimento aos programas desenvolvidos nas escolas da Rede Estadual de Ensino, entre eles: Classe Especial para Deficiente Mental Educável (DME); Classe Especial para Deficiente Auditivo (DA); Oficinas Pedagógicas para Deficiente Mental (DM); Salas de Recursos; Programa de Orientação Familiar; Programa de Atendimento ao Deficiente Visual e Programa de Supervisão Regional de Educação Especial.

Ressalta-se que, concomitantemente, a equipe buscou por qualificação profissional, articulação intersetorial e enfrentou os obstáculos financeiros e administrativos inerentes a qualquer gestão atual, com o agravante de ser a primeira gestão estadual.

Para entender sobre esse “avanço” nas políticas públicas para a educação especial, faz-se necessário o uso de uma analogia pedagógica que vale para todos os estudantes, mas, principalmente para os estudantes público da educação especial: de que cada sujeito deve ser avaliado individualmente, ele é o ponto de partida e chegada dentro do processo avaliativo. Dessa forma, considera-se que as políticas de educação especial implantadas na Rede Estadual de Ensino na década de 1980 a 1983 foram deveras avançadas, justamente partindo de um ponto onde não existia, praticamente, serviços para atendimento desse público, a não ser em instituições especializadas.

Os principais achados da pesquisa “Educação Especial em Mato Grosso do Sul: constituição, personagens e instituições (1980-1983)” além dos dados expostos acima, apontam que este é o primeiro trabalho de dissertação de mestrado que registra e retrata a história da educação especial no Mato Grosso do Sul, na primeira gestão governamental, ao mesmo tempo que apresenta o contexto histórico divisionista do estado de Mato Grosso, em pleno regime militar e ditatorial.

E foi dentro desse contexto histórico e com esses condicionantes social, político, econômico e educacional, que o registro da história da educação especial no recém-criado Mato Grosso do Sul se mostrou riquíssimo e imprescindível como fonte de pesquisa para trabalhos futuros.

Outro achado desta pesquisa foi a atuação pioneira da gestora e da equipe que assumiu a Pasta da educação especial na primeira gestão governamental. Se comparado a outros estados brasileiros, no Mato Grosso do Sul tem-se ações que transcendem as condições políticas e de operacionalização da educação para pessoas com deficiência.

A gestão estadual, e no caso a gestora, trouxeram: pesquisa e norma; estudo; formação e profissionalização; definição de público; elegibilidade de espaços e serviços conforme cada especificidade de deficiência; potencialidade de aprendizagem e atuação; assessoramento pedagógico às escolas; interlocução com as famílias; articulação com outras áreas com as quais a educação faz interface; isso desde o berço (maternidade) até a profissionalização (se fosse o caso).

Esse pensar coletivo e amplo, que extrapola as condições financeiras, de contratação, de aquisição, de locação de espaço, de romper barreiras atitudinais, é que dá à protagonista desta história o título de pioneira, pois ela não só pensou em desbravar a densa floresta como mergulhou em águas profundas para que os serviços realmente acontecessem. O trabalho desenvolvido por ela e sua equipe foi um divisor de águas e ponto de partida na política de educação especial do estado.

Outro resultado é a produção do verbete sobre a gestora/professora e pioneira Eliza Emília Cesco, que comporá o Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil - Instituições, personagens e práticas, que se configura como produto da pesquisa e que atende às exigências do Mestrado Profissional em Educação.

Com o exposto, recomenda-se a continuidade da pesquisa regional em curso, que contemplará tempos históricos posteriores ao recorte deste trabalho, desta forma, toda a história, e por vezes o pioneirismo dos gestores, possa ser registrado, servindo de fonte para pesquisas futuras na área da educação especial.

Vale também ressaltar, que a partir da política de 1980, dos 40 (quarenta) anos que se passaram até os dias atuais, a Rede Estadual de Ensino (e outras redes públicas), tem avançado muito dentro de uma perspectiva de inserção e inclusão escolar, graças à atuação pioneira e de militância de muitos gestores. São inegáveis os desafios que ainda perpassam o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, não só na escola, mas em toda a sociedade, incluindo instituições especializadas e Instituições de Ensino Superior.

O grande diferencial realmente está na atuação dos gestores, que apesar das dificuldades, e conforme a vontade política, buscaram eliminar ou superar as barreiras físicas, emocionais, sociais e pedagógicas para que a pessoa com deficiência possa ter, com certeza, vez e “voz”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos de; PINTO, Neuza Bertoni. **Percursos Históricos da Escola Primária em Mato Grosso**. 2018. Disponível em: <<https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/6463>> <<https://doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n4p422-432>>. acesso em: 06 dez 2020.

ALVES, Gilberto Luiz. **Universal e Singular: em Discussão a Abordagem Científica do Regional**. 2020. Disponível em: <<https://icgilbertoluizalves.com.br/imagens/textocientificopdf/alves-gilberto-luiz-universal-e-singular-em-discuss-o-a-abordagem-cient-fica-do-regional290504.pdf>>. acesso em: 08 nov 2020.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski Cardoso. **Escola Primária em Mato Grosso: aspectos de uma cultura escolar em construção (1910-1915)**. Educar em Revista. Curitiba, n. 45, p. 273-291, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300018>>. acesso em 07 dez 2020.

ANACHE, Alexandra Ayache. **Discurso e prática: a educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul**. 1991, 64f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1991. Disponível em: <http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1086&acordo=>>. acesso em: 07 fev. 2020.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. Professores e instituições escolares no contexto do regionalismo mato-grossense. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 25, 2008.

BITTAR, Marisa. **O inesperado 1977: quarenta anos da criação de Mato Grosso do Sul**. Revista Eletrônica História em Reflexão. Dourados, v. 11, n. 22, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324825162_O_INESPERADO_1977_QUARENTA_ANOS_DA_CRIACAO_DE_MATO_GROSSO_DO_SUL>. acesso em: 05 nov. 2020.

_____. **Sonho e Realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso**. **Multítemas**. São Paulo, n. 15, out. 1999. Disponível em: <<http://www.multitemas.ucdb.br/article/view/1136>>. acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. acesso em: 27 mar. 2020.

_____. Portaria Interministerial n. 477, de 11 de agosto de 1977 (1977a). **Estabelece Diretrizes Básicas para ação integrada do MEC e MAPS no campo de atendimento a excepcionais**. Acervo pessoal da gestora Eliza Emília Cesco.

_____. A Divisão de Mato Grosso. **Assessoria de Relações Públicas da Presidência da República, 1977** (1977b). Disponível em: <www.biblioteca.presidencia.gov.br>. acesso em: 03 maio 2020.

_____. Portaria Interministerial n. 186, de 10 de março de 1978. **Regulamenta a Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977**. Acervo pessoal da gestora Eliza Emília Cesco.

BRAZIL, Maria do Carmo; SILVA, Wilker Solidade da. História e Educação em Dourados/MS: Grupos Escolares no Sul de Mato Grosso (1963-1974). **XXVII Simpósio Nacional de História**. Natal-RN, jul. 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371327760_ARQUIVO_ANPUH-WILKERSOLIDADEDASILVA.pdf>. acesso em 06 dez. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira, LEHMKHUL, Márcia de Souza, & GOES, Ricardo Schers de (2019). A relação público/privado nas políticas de educação especial no período ditatorial no Brasil (1964-1985). **Dossiê Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura**: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Arizona, v. 27, n. 62, jun. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4481>>. acesso em: 07 de novembro de 2020.

CAIADO, Katia Regina Moreno, SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial em tempos de ditadura. **Dossiê Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura**: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Arizona, v. 27, n. 60, jun. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4650>>. acesso em: 07 nov. 2020.

CHAGAS, Wagner Cordeiro. **As eleições de 1982 em Mato Grosso do Sul**. 2014. 200f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2014. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/05/WAGNER-CORDEIRO-CHAGAS.pdf>> acesso em: 07 fev. 2020.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A construção do processo de municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. 2005, 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/797/1/Nesdete%20Mesquita.pdf>>. acesso em: 04 maio 2020.

COSTA, Rosália Aparecida Simões Santana da. **O Campo da Educação Inclusiva em São José dos Campos - SP (1989-1998)**. 2014, 132f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12900/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Ros%C3%A1lia%20Aparecida%20Sim%C3%B5es%20da%20Costa.pdf>>. acesso em: 21 fev. 2020.

CESCO, Eliza Emília; GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. História da Educação Especial no Mato Grosso do Sul: trajetórias normativas para o sistema estadual de ensino. Campo Grande. In: **Anais Eletrônicos do IV EHECO**. Campo Grande, 2017. Disponível em:

<<https://document.onl/download/link/historia-da-educacao-especial-de-mato-grosso-do-hecocombrarquivosanaismariuza20aparecida20camillo20guimar>>. acesso em: 08 jul. 2020.

ERASMO, de Rotterdam. **A civilidade pueril. Revista do Mestrado em Educação.** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 1, 1995. (Encarte especial).

FEDATTO, Nilce A. S. F. A história da educação em Mato Grosso do Sul (1977-2007): convergências e divergências. **VII Congresso Brasileiro de História da Educação.** Cuiabá-MT, 2013.

FERREIRA, Elenice Silva. Memória e Silenciamentos: relações de poder em uma escola pública durante o período de ditadura civil-militar no Brasil através das memórias de professores. **Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n. 54, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.31.pdf>. acesso em: 19 fev. 2020.

FURTADO, Alessandra Cristina; PINTO, Adriana Aparecida (Organizadoras). **A história da educação em Mato Grosso do Sul: temas e abordagens.** Dourados-MS: Ed. UFGD, 2017. Disponível em: <<https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/view/13/12/42-1>>. acesso em 06 de dezembro de 2020.

GIMENEZ, José Carlos; TOLEDO, César de Alencar Arnaut. Educação e Pesquisa Fontes e documentos. In: CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. **A Pesquisa e a Preservação de Arquivos e Fontes para a Educação, Cultura e Memória.** Campinas: Alínea, 2012. p. 109-125.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 341f., 1987.

IRALA, Clovis; Inês Velter MARQUES. Acervos Públicos e Arquivos Escolares: Fontes para o estudo da história das instituições educativas no sul de Mato Grosso (1940-1977). In: **A história da educação em Mato Grosso do Sul: temas e abordagens.** PINTO, Adriana Aparecida; FURTADO, Alessandra Cristina (Orgs.). Dourados-MS: Ed. UFGD, 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Sampaio Martinho. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2012.

JR., Francisco Dutra dos Santos. **As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989 a 2000.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000399787> HYPERLINK "http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000399787&loc=2017&l=f2ad17e55267fb2c"& HYPERLINK "http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000399787&loc=2017&l=f2ad17e55267fb2c"loc=2017 HYPERLINK "http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000399787&loc=2017&l=f2ad17e55267fb2c"& HYPERLINK "http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000399787&loc=2017&l=f2ad17e55267fb2c"l=f2ad17e55267fb2c>. acesso em: 16 abr. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Participação dos alunos com deficiências na história da educação brasileira**. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 2, n. 2, jan./dez. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1529/1509>>. acesso em: 15 mar. 2020.

_____. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao Portador de Necessidades Especiais em Mato Grosso do Sul. In: SENNA, E. (Org). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**. Campo Grande-MS: UFMS, 2000, p. 137-166.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães, REBELO, Andressa Santos; JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Educação Especial como política pública: Um projeto do regime militar? **Dossiê Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura**: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Arizona. v. 27, n. 61. jun. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4479>>. acesso em: 07 nove. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães, RONDON, Messias Marcelo. **Atendimento Educacional Especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul**. Comunicações, Piracicaba, v. 23, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/311976671_Atendimento_Educacional_Especializado_a_Crianças_Pequenas_com_Deficiência_O_Caso_de_Mato_Grosso_do_Sul>. acesso em: 07 de nove. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view>. acesso em: 18 jul. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. - (Clássicos). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod_resource/content/1/MARX%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf>. acesso em: 08 nov. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 915 de 24 de fevereiro de 1981 (1981a). **Cria o Grupo de Trabalho para estruturar o Sistema de Educação Especial**. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO536_25_02_1981>. acesso em: 07 mar. 2020.

_____. Decreto nº 1.231 de 23 de setembro de 1981 (1981b). **Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE-MS) e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO678_24_09_1981>. acesso em: 07 mar. 2020.

_____. Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982. **Normatiza a Educação Especial**. Disponível em:

<https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO808_12_04_1982>. acesso em: 19 jan. 2020.

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

MINATEL, Martha Morais. **Institucionalização e educação do menor anormal em Sergipe (1940-1979)**. 2018, 230f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2018. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12520>>. acesso em: 18 jan. 2020

MORO, Ederly Terezinha Loureiro Dal. **História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande, Mato Grosso do Sul**. 1997, 94f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/discurso-pratica-educacao-deficiente-visual-mato-grosso-sul-1>> que remete para: <http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1087&acordo=>. acesso em: 07 fev. 2020.

NERES, Celi Corrêa. **Educação Profissional do Portador de Necessidade Especiais, para quê? (o caso de Campo Grande - Mato Grosso do Sul)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1999. Disponibilizado pela autora.

_____. Políticas de atendimento ao PNE - Portadores de Necessidades Especiais em Mato Grosso do Sul. **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação – UFMS**. Campo Grande, v. 5-7, n. 9/13, p. 72-88, 1999/2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/issue/view/212>>. acesso em: 5 jun. 2020.

_____. **História do Atendimento Educacional do PNE - Portador de Necessidades Especiais em Mato Grosso do Sul**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS. Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal-UNIDERP. Natal, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7120.pdf>>. acesso em: 02 mar. 2020.

_____. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010, 158f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104213/publico/CELI_CORREA_NERES.pdf>. acesso em: 05 maio 2020.

_____. História da Institucionalização da Educação Especial no Mato Grosso do Sul. In: ALVES, Gilberto Luiz [Org.]. **Pensamento e prática educacionais: entre clássicos, institucionalizações escolares, educadores e o Mercado**. Campo Grande/MS: Ed. UNIDERP, 2007

REBELO, Andressa Santos. **A Educação Especial no Brasil: Indicadores Educacionais de Atendimento Especializado (1973-2014)**. 2016, 200f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-

Graduação em Educação. Campo Grande, 2016. Disponível em:
<<https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2889>> acesso em: 07 nov. 2020.

REIS, Rosinete Maria dos. A implantação dos grupos escolares em Mato Grosso. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 21, 2006. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4865/art05_21.pdf>. acesso em 24 nov. 2020.

ROCHA, Paolla Rolon; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; VALDEZ, Hellen Caroline. História do Sindicato Docente: Valorização Salarial do Magistério de Mato Grosso do Sul. In: **A história da educação em Mato Grosso do Sul: temas e abordagens**. PINTO, Adriana Aparecida; FURTADO, Alessandra Cristina (Orgs.). Dourados-MS: Ed. UFGD, 2017.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; SIMÕES, Caroline Hardoim. **A Escola Normal Joaquim Murtinho e a formação de professores no estado de Mato Grosso**. Água Branca-SP, 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/artefix_coloquio/PDF/caroline_hardoim.pdf>. acesso em: 07 set. 2020.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares: desafios teóricos. Campo Grande/MS. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo - RS (segunda metade do século XX início do século XXI)**. 2008, 227f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em:
<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2086/HelenaVenitesSardagnaEducacao.pdf?sequence=1> HYPERLINK
"http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2086/HelenaVenitesSardagnaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y" & HYPERLINK
"http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2086/HelenaVenitesSardagnaEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y" isAllowed=y>. acesso em: 15 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf>. acesso em: 02 ago. 2019.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. **Educação especial em Roraima: história, política e memória**. 2013, 359f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2910/5102.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. acesso em: 02 ago. 2019.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano (2019). Políticas de profissionalização do excepcional no período da ditadura militar. **Dossiê Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura**: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Arizona, v. 27, n. 69. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4447>>. acesso em: 07 nov. 2020.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. **Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980**: coexistência de atendimento em escolas públicas

regulares e em especiais privadas/filantrópicas. 2013, 211f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2013. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3637/5/Vera%20Lucia%20Ruiz%20Rodrigues%20Da%20Silva.pdf>>. acesso em: 05 jun. 2020

SILVA, Wilker Solidade da. **Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados-MT: a escola primária urbano/rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963-1974)**. 2015, 224f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2015. Disponível em: <<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/WILKER%20SOLIDADE%20DA%20SILVA.pdf>>. acesso em: 07 set. 2020.

SILVA, Stella Sanches de Oliveira; PESSANHA, Eurize Caldas. Liceu Cuiabano: Proposta para o Ensino Secundário em Mato Grosso (séculos XIX e XX). In: **A história da educação em Mato Grosso do Sul: temas e abordagens**. PINTO, Adriana Aparecida; FURTADO, Alessandra Cristina (Orgs.). Dourados-MS: Ed. UFGD, 2017.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise; BATISTA, Getsenname de Freitas (2019). A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. **Dossiê Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona. v. 27, n. 63. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4566>>. acesso em: 07 nov. 2020.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. Educação Especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. In: SOUZA, Iranilde dos Santos Rocha. Educação Especial em Sergipe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 615-616, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400012>>. acesso em: 10 jun. 2020

TOSTA, Estela Inês Leite. **Educação especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962-2012)**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000932779> HYPERLINK "http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000932779&loc=2014&l=1bf34756f97836ef"& HYPERLINK "http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000932779&loc=2014&l=1bf34756f97836ef"loc=2014 HYPERLINK "http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000932779&loc=2014&l=1bf34756f97836ef"& HYPERLINK "http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000932779&loc=2014&l=1bf34756f97836ef"l=1bf34756f97836ef">. acesso em: 02 jul. 2020.

TRASPADINI, Roberta. A década de 1980: a torturante função da educação (II). **Revista virtual Le Monde diplomatique Brasil**. jun. 2019. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-decada-de-1980-a-torturante-funcao-da-educacao-ii/>>. acesso em: 09 nov. 2020.

TURMENA, Leandro. Materialismo histórico-dialético e pesquisa em fontes: contribuições para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 59, p. 24-36, out. 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640345>>. acesso em: 02 ago. 2019.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Especial no Rio Grande do Sul**: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002. 2005, 132f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11073/000604582.pdf?sequence=1>>. acesso em: 02 fev. 2020.

APÊNDICE A - Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética

CAEE e aprovação do Projeto – Comitê de Ética

7988197.1.0000.0021 Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE)

The screenshot displays the 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' page on the Plataforma Brasil website. The browser address bar shows 'plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jaf'. The page content is organized into several sections:

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA:**
 - Título da Pesquisa: História e memória de educação especial em Mato Grosso do Sul, a voz dos gestores (1961-2014)
 - Pesquisador Responsável: NESCIETE, MESQUITA, CORRÊA
 - Área Temática: Versão 2
 - CAAE: 7988197.1.0000.0021
 - Submetido em: 09/12/2017
 - Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
 - Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 - Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 - Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA:**
 - Tree view showing folders for 'Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2', 'Pendência de Parecer (PO) - Versão 2', and 'Projeto Completo'.
 - Table with columns: Tipo de Documento, Situação, Arquivo, Postagem, Ações.
- LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO:**

Apreciação #	Pesquisador Responsável #	Versão #	Submissão #	Modificação #	Situação #	Exclusivo do Centro Coord. #	Ações
PO	NESCIETE, MESQUITA, CORRÊA	2	09/12/2017	20/02/2016	Aprovado	Não	[Ações]

APÊNDICE B - Ofício da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul solicitando autorização da Secretaria de Estado de Educação para realização da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES



Ofício nº 04/2019

Campo Grande/MS, 18 de novembro de 2019.

Senhora Maria Cecília Amendola da Motta
 Secretária de Estado de Educação

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vem por meio deste solicitar autorização desta Secretaria de Estado de Educação para que a mestranda Janaina de Jesus Fernandes Belato possa desenvolver a pesquisa "História da Educação Especial em Mato Grosso do Sul na voz dos gestores (1980-1983)" sob a orientação da Profa. Dra. Celi Corrêa Neres.

A pesquisa apresentada contempla o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, e é exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

O objeto de pesquisa apresentado é um desdobramento de um projeto em rede com o título "Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil - Instituições, personagens e práticas", e o objetivo geral deste é mapear no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da educação especial, através das políticas, do ativismo, do trabalho na educação e na constituição de práticas inovadoras, bem como identificar em diferentes regiões do país, pessoas que trabalharam ou militaram na causa das pessoas com deficiência.

O projeto em rede está sob coordenação geral da Profª Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini, docente da Faculdade de Educação – FaEd/UFMS.

O resultado preliminar da pesquisa aponta que os estudos acerca da educação especial em Mato Grosso do Sul - MS são originados, em sua maioria, de



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES



fontes documentais e não há, até o momento, registro de publicações que resgatem a "memória" da trajetória das políticas de educação especial na Secretaria de Estado de Educação (SED) de forma analítica, nas "vozes" dos gestores, a partir de suas experiências.

Diante do resultado preliminar da pesquisa, a mestranda Janaína pretende contribuir para a ampliação da produção de conhecimento no campo da educação especial em MS ao cumprir seu objetivo de retratar a história e "memória" da trajetória da educação especial na SED, no período de 1980 a 1983, nas "vozes" dos gestores.

Na certeza de contar com a cooperação desta Secretaria, antecipo agradecimentos.

Atenciosamente.

Prof.ª. Dra. Erika Porcelli Alaniz
Coordenadora do PROFEDUC

APÊNDICE C - Ofício da Secretaria de Estado de Educação autorizando a pesquisa



Ofício n. 4607/CFOR/GAB/SED/2019

Campo Grande/MS, 12 de Dezembro de 2019.

Senhora Professora,

Em resposta ao teor do Ofício n. 04/2019, de 18 de novembro de 2019, protocolizado sob o n. 29/239970/2019, mediante o qual se requer a autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado "História da Educação Especial em Mato Grosso do Sul na voz dos gestores (1980-1983)", desenvolvido por Janaina de Jesus Fernandes Belato, sob orientação da Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, esta Secretaria considera que não há impeditivo à sua realização.

Ressalta-se que, segundo descrito no Projeto, o objetivo geral é produzir fontes, retratando a história e "memória" da trajetória da educação especial na Secretaria de Estado de Educação (SED), no período de 1980 a 1983, na gestão do então governo de Pedro Pedrossian, nas "vozes" dos gestores.

No entanto, as seguintes considerações devem ser observadas sobre o desenvolvimento da prática:

- Ocorrências não previstas durante a realização das ações programadas devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- Considerada a importância do trabalho desenvolvido, a SED sugere que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por meio do telefone (67) 3341 0427.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

À Senhora
ERIKA PORCELI ALANIZ
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - UEMS
Av. Dom Antonio Barbosa, 4.155, Bloco Verde (E) Sala T08, piso térreo
79115-898 - CAMPO GRANDE - MS

Elaborado por: jnunes Este ofício possui anexo(s)
Encaminhado ao(s) email(s): profeduc@uems.br

Avenida Poeta Manoel de Barros, 5/76, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ -

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA:72455195872 - Hora do servidor: 12/12/2019 14:57:05
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.educ.ms.gov.br, e informe o código 0F00F530C na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo:	_____
Data:	___/___/___

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “Educação Especial em Mato Grosso do Sul: constituição, personagens e instituições (1980-1983)” sob a orientação da Prof.^a Dra. Celi Corrêa Neres.

A pesquisa será realizada pela mestrandia Janaina de Jesus Fernandes Belato, e contempla o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, e é exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

A pesquisa apresentada é um desdobramento de um projeto em rede com o título “Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil - Instituições, personagens e práticas”, e o objetivo geral deste é mapear no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da educação especial, através das políticas, do ativismo, do trabalho na educação e na constituição de práticas inovadoras, bem como identificar em diferentes regiões do país, pessoas que trabalharam ou militaram na causa das pessoas com deficiência. A pesquisa regional denominada História e “Memória” da Educação Especial em Mato Grosso do Sul: as “vozes” dos gestores (1981-2018), está sob a coordenação geral da Prof.^a Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini, docente da Faculdade de Educação – FaEd/UFMS.

A pesquisa torna-se importante ao verificar que os estudos sobre a educação especial em Mato Grosso do Sul - MS são originados, em sua maioria, de fontes documentais e não há, até o momento, registro de publicações que resgatem a “memória” da trajetória das políticas de educação especial na Secretaria de Estado de Educação (SED) de forma analítica, nas “vozes” dos gestores, a partir de suas experiências. Sendo assim, a pesquisa tem por objetivo geral registrar a história e “memória” da trajetória da educação especial na SED, no período de 1981 a 2018, nas “vozes” dos gestores.

Os benefícios da pesquisa visam contribuir para a ampliação da produção de conhecimento no campo da educação especial em MS.

Trata-se de uma pesquisa descritiva. No seu desenvolvimento, dois momentos envolvem diretamente os seus participantes: Fase (1) - Exploratória, quando serão feitos contatos prévios com os profissionais que exerceram/exercem a gestão da educação especial na SED; Fase (2) - Coleta de campo, quando serão realizadas entrevistas gravadas com os participantes, com roteiro semiestruturado, havendo adesão por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Caso você se recuse a gravar as suas experiências,

poderá enviar sua contribuição por meio da forma de questões por escrito, por e-mail ou de outra forma.

A sua participação é **VOLUNTÁRIA** e consistirá em participar de uma entrevista que solicitará informações sobre suas experiências como gestor/a da educação especial na SED.

Os riscos previstos quanto à sua participação nesta pesquisa referem-se ao tempo em que destinará a prestar as informações solicitadas na pesquisa, assim como, possíveis constrangimentos quanto à argumentação de suas respostas. Serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento para sua participação antes, durante ou depois da realização das entrevistas. No entanto, caso aconteça algum imprevisto, fica o (a) pesquisador (a) responsável por esclarecer ou justificá-los, bem como minimizá-los.

O local de realização da entrevista será decidido com você, em ambiente que não acarrete prejuízos, interferências externas, bem como sua exposição na coleta de dados. Durante o período da coleta de dados, será possível que deixe de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Todavia, ressaltamos que a entrevista será agendada previamente, objetivando que o impacto ao desvio das suas atividades seja o menor possível. Para a questão do constrangimento, queremos deixar claro que a qualquer momento, terá a liberdade de recusar-se a participar da pesquisa ou de retirar o consentimento de participação sem qualquer penalização.

O registro das suas experiências será realizado por meio de gravação. Caso essa não seja a sua opção, também poderá enviar sua contribuição na forma de questões por escrito, por e-mail ou de outra forma.

Rubrica do (a) Participante	Rubrica do (a) Pesquisador (a)
-----------------------------	--------------------------------

Com relação à indenização/ressarcimento, não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar pela sua participação. No entanto, caso haja qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, esta será absorvida pelo orçamento da mesma.

Fica garantido o sigilo em todo o processo de execução e de divulgação dos resultados da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos.

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o participante da pesquisa terá acesso ao (à) pesquisador (a) responsável e à coordenadora do Projeto Profa. Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini, para esclarecimento de eventuais dúvidas pelo telefone (67) 3345-7786, na Faculdade de Educação – FaEd/UFMS, em Campo Grande, ou pelo e-mail rsaesquiles@gmail.com.

Após a finalização da pesquisa, será enviado 01 (um) exemplar do trabalho para cada um dos envolvidos na pesquisa, como também para o acervo da Secretaria de Estado de Educação (SED). Este termo consta de duas vias, sendo uma para o (a) pesquisador (a) e uma para o (a) participante.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pelo (a) pesquisador (a) _____.

Endereço:

Telefone: _____ RG ou CPF:

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do (a) Participante (LOCAL), MS / /

CONTATO COMITÊ DE ÉTICA:

Caso você tenha alguma dúvida sobre a ética dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus Universitário – telefone: (67) 3345- 7187).

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do (a) participante em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Assinatura Legível do (a) Pesquisador (a) (LOCAL), MS / /

Rubrica do (a) Participante	Rubrica do (a) Pesquisador (a)
-----------------------------	--------------------------------

APÊNDICE E - Carta de solicitação de anuência e permissão de uso de nome e imagem para produção de verbete

A Sra.

Prezada Senhora

Agradecemos a valiosa participação na pesquisa “**História e ‘memória’ da educação especial em Mato Grosso do Sul: as ‘vozes’ dos gestores (1981-2018)**”, atualmente coordenado pela professora Dra. Raquel. Elizabeth Saes Quiles, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Este projeto desenvolve-se em parceria com o projeto de pesquisa desenvolvido em rede nacional “**Portal Pioneiros Da Educação Especial No Brasil: Instituições, Personagens E Práticas**”, sob a coordenação da professora Dra. Adriana Araújo Pereira Borges, da Universidade Federal de Minas Gerais, com financiamento do CNPq, que tem como objetivo geral mapear pessoas, iniciativas, instituições, práticas da educação especial, estabelecidas em diferentes regiões do Brasil.

Como um dos produtos da pesquisa, está sendo elaborado um dicionário com verbetes de pessoas e instituições ligadas à Educação Especial brasileira. Para a composição desse importante material, gostaríamos de contar com sua anuência e permissão para a divulgação de seu nome, juntamente informações relativas ao período de sua atuação no campo da Educação Especial.

Desde já agradecemos sua estimada e valiosa colaboração


Adriana Araújo Pereira Borges
DAE/FaE/UFMG
CPF: 943.043.196-04
SIAPE: 2734021
UFMG: 284407

APÊNDICE F - Autorização para identificação para fins de publicação referente às atividades no campo da educação especial

Eu, _____, CPF: _____, participante do projeto de pesquisa “Educação Especial em Mato Grosso do Sul: constituição, personagens e instituições (1980-1983)”, vinculado ao projeto interinstitucional Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: instituições, personagens e práticas, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Adriana Araújo Pereira Borges, da UFMG, e da pesquisa regional denominada História e “Memória” da Educação Especial em Mato Grosso do Sul: as “vozes” dos gestores (1981-2018), sob coordenação geral da Prof.^a Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini, docente da Faculdade de Educação – FaEd/UFMS, conforme documento anexo, autorizo a identificação de minha identidade, para fins de publicação referente às minhas atividades no campo da educação especial.

Assinatura da anuente

Assinatura da entrevistadora

Local de data: _____/_____/_____ / 2020

APÊNDICE G - Roteiro semiestruturado para entrevista

Período que atuou na gestão da educação especial na SED:

Mandato do Governo de Estado:

Objetivo da pesquisa:

Registrar a história e “memória” da trajetória da educação especial na Secretaria de Estado de Educação – SED, no período de 1981 a 1983, na “voz” da gestora, a fim de constituir nova fonte de pesquisa.

Objetivo da entrevista:

Recuperar a “memória” da trajetória da educação especial na SED, por meio de registro de depoimentos e narrativas dos profissionais que exerceram função de gestores na condução das políticas de educação especial no estado, à época de sua constituição.

Aspectos a serem investigados (roteiro semiestruturado da entrevista) quanto às ações da SED em relação à educação especial:

- Constituição do setor da educação especial na SED;
- Mudanças administrativas na rede estadual de ensino relacionadas a: equipe e pessoal para realizar o atendimento da educação especial e concursos realizados para esse fim;
- Mudanças que ocorreram na estrutura das escolas da rede estadual de ensino (acessibilidade, ampliação, outras) para a implantação/oferta do atendimento da educação especial no MS;
- Mudanças pedagógicas realizadas nas escolas da rede estadual de ensino para a implantação/oferta do atendimento da educação especial no MS;
- Implantação de atendimentos da educação especial (tipos, localidades, forma de organização, desafios e avanços que considera que tais atendimentos ofereceram/oferecem aos estudantes da rede estadual de ensino);
- Disponibilidade de recursos para o desenvolvimento do atendimento da educação especial na rede estadual de ensino (como foram destinados, para onde e para quais atendimentos);
- Relação entre as políticas implantadas para o atendimento da educação especial no estado do MS e as políticas emanadas pelo governo federal no mesmo período;
- Prioridades do governo estadual para a política de educação especial no estado de MS;
- Assessorias que a SED realizou para as prefeituras do MS para a implantação dos atendimentos da educação especial.

APÊNDICE H - Projeto de Intervenção

Como especificado no início do trabalho, esta é uma dissertação produzida como desdobramento de uma pesquisa em rede chamada “Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil - Instituições, personagens e práticas”, sob a coordenação geral/nacional da Professora Doutora Adriana Araújo Pereira Borges, da Universidade Federal de Minas Gerais e, no estado de Mato Grosso do Sul está sob a coordenação da Professora Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini, docente da Faculdade de Educação – FaEd/UFMS, com o título História e “memória” da educação especial em Mato Grosso do Sul: as “vozes” dos gestores (1981-2018).

Especificamente esta dissertação teve a orientação da Professora Doutora Celi Corrêa Neres, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e apresentou a educação especial no âmbito da política educacional em Mato Grosso do Sul, investigando como essa se constituiu, desde 1981 até 1983, na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação (SED).

Desta forma, o projeto de intervenção deste trabalho tem como produtos:

- 1 - Composição do Portal Pioneiros da Educação Especial;
- 2 - Verbete da professora Eliza Emília Cesco;
- 3 - Composição do Dicionário Biográfico da Educação Especial no Brasil.

Portal Pioneiros da Educação Especial



Principais Projetos

Portal pioneiros da Educação Especial



O objetivo geral do projeto é mapear no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da educação especial, através da política, do ativismo, do trabalho na educação e na constituição de práticas inovadoras.

[Leia mais...](#)

As Três Fases da Educação Especial



Fazer uma análise de caso pensando na atuação de Helena Antipoff, na construção de uma rede de relacionamentos com organizações e agentes do poder público e privado, para a obtenção de recursos para as atividades pedagógicas realizadas na Fazenda do Rosário e na Sociedade Pestalozzi; Pesquisar sobre a correspondência entre Helena Antipoff e Anísio Teixeira e construir uma linha do tempo das leis de educação especial;

[Leia mais...](#)

Laboratório de Currículo Inclusivo



Diante do ingresso das crianças com deficiências em escolas regulares, a acessibilidade curricular torna um ponto de enfoque. A garantia de aprendizagens para sujeitos tão diversos, com características físicas, sensoriais, intelectuais e/ou comportamentais específicas, é um desafio.

[Leia mais...](#)

Projeto Pioneiros

 adm  10 de março de 2019

OBJETIVO GERAL

Mapear no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da educação especial, através da política, do ativismo, do trabalho na educação e na constituição de práticas inovadoras (1854 –)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar em diferentes regiões do país, pessoas que trabalharam ou militaram na causa das pessoas com deficiência;
- Descrever a atuação dos personagens encontrados e como esta influenciou a constituição de políticas públicas para a educação especial;
- Caracterizar as práticas destes sujeitos junto ao público alvo da educação especial;
- Produzir o Dicionário Biográfico da Educação Especial no Brasil;
- Implantar um banco de dados com fontes primárias e secundárias que tratem da história da educação especial no Brasil;
- Construir, numa etapa posterior, um portal para abrigar o banco de dados e socializar as informações coletadas com pesquisadores nacionais e internacionais.

Encontre-nos

Endereço

Sala 1519, Faculdade de Educação –
UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha –
Belo Horizonte – MG | CEP 31270-901

Telefone

+55 (31) 3409-5346

Email

lappeei.ufmg@gmail.com

Redes Sociais

Facebook

<https://www.facebook.com/lappeei/>

APÊNDICE I - Verbete da professora Eliza Emília Cesco para composição do Dicionário Biográfico da Educação Especial no Brasil



Cesco, Eliza Emília

Janaina de Jesus Fernandes Belato¹⁵

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Palavras-chave: Brasil. Mato Grosso do Sul. Educação Especial.

Eliza Emília Cesco nasceu em Campo Grande, em 6 de janeiro de 1942, possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras, Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora aposentada da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e conselheira titular do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), onde foi presidente da casa entre 2001 e 2002. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação especial, políticas públicas, educação superior e avaliação institucional, compõe o Grupo de Pesquisa Educação Especial e o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade.

Após a conclusão do curso superior, ingressou no corpo docente do Curso de Pedagogia, das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), instituição onde se formou e que deu origem a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Também atuou no Departamento de Psicologia e Psiquiatria do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, que deu origem à atual Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como assistente do Professor Doutor Luiz Salvador de Miranda e Sá, psiquiatra. Ainda, exerceu a função de Supervisora na

¹⁵ Mestre em Educação Profissional pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Professora da Educação Básica - REME/Campo Grande/MS. Técnica da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial da SED/MS.

Rede Municipal de Ensino (REME) e de Coordenadora Pedagógica no Centro Educacional Lúcia Martins Coelho, da Rede Estadual de Ensino (REE).

Em 1970, deixou Campo Grande para cursar o mestrado na UFRJ. De volta à Campo Grande, em 1980, retomou a docência na educação superior, na FUCMAT, bem como assumiu, na Associação Pestalozzi, um cargo técnico voltado para a orientação do setor de estimulação precoce, depois passou a fazer parte da diretoria, em regime de voluntariado.

Em 1981, compôs, como representante da FUCMAT, o Grupo de Trabalho (GT) (Decreto nº 915, de 24 de fevereiro de 1981) destinado a estruturar a educação especial no Sistema Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso do Sul. No Decreto nº 915/1981, constava que, concluídos os trabalhos do GT, o Relatório seria encaminhado ao CEE/MS, como subsídio para que a casa elaborasse normas próprias sobre a educação especial.

Dentre as conclusões do Relatório do Grupo de Trabalho, constou a orientação para criação da Diretoria de Educação Especial (DEE), dentro da estrutura da Coordenadoria Geral de Educação (CGE) da Secretaria de Estado de Educação (SED), e Cesco foi nomeada para atuar como gestora da Diretoria em 24 de setembro de 1981, onde atuou até 24 de março de 1983.

Após esse período, assumiu a gestão da CGE, deixando a Coordenadoria para atuar como Secretária Adjunta de Educação e, seguindo sua trajetória, aceitou a coordenação do Centro de Assistência Médica Psicopedagógica e Social - CRAMPS.

Posteriormente, Cesco atuou, no período de 1991 a 1994, na Assessoria de Gabinete da Secretaria de Educação.

Sobre a produção científica na área da educação, constata-se, conforme currículo lattes, que a professora Eliza Cesco participou de aproximadamente 11 (onze) Comissões e Consultorias no Conselho Estadual de Educação, dentre as funções mais relevantes, destacam-se a atuação na área da educação especial, em:

04/2010 - 10/2010 - Como Presidente da Comissão Especial para Elaboração da Norma que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado no Sistema Estadual de Ensino em atendimento a Resolução CNE/CEB nº 4/2009; e

07/2011 - Atualmente Presidente da Comissão de Estudo, Acompanhamento e Proposição de Normas de Regulação da Educação Especial.

Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, além da docência, também tem participação ativa dentro dos Conselhos, Comissões e Consultorias da Pró Reitoria de Ensino com 25 (vinte e cinco) nomeações, mais uma vez ressalta-se sua participação na área da educação especial:

10/2004 - 02/2005 - como Presidente da Comissão de estudos para criação de instância administrativa na UEMS, para coordenar a definição e a efetivação de uma política de inclusão das pessoas com deficiência;

09/2005 - 02/2006 - como Presidente da Comissão para elaboração do projeto de implantação de uma política de inclusão da pessoa com deficiência, no âmbito da UEMS; e

06/2008 - 10/2008 - como Membro da Comissão para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Educação Especial da UEMS.

Ao longo de sua carreira profissional, Cesco participou de aproximadamente:

150 (cento e cinquenta) eventos e congressos;

47 (quarenta e sete) Bancas e Trabalhos de Conclusão de Curso - orientação em Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização - Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação;

27 (vinte e sete) produções técnicas - Assessoria e consultoria e Trabalhos técnicos.

Além dessas participações, publicou resumos em anais de congressos, fez apresentações de trabalho e publicou capítulos em livros, com relevância para o texto “EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: A Constituição das Políticas Públicas” no livro Instituições e Sujeitos - Saberes e Poderes de 2018, sob a organização de Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Com toda essa produção técnica e bibliográfica, além de sua história de vida, atuação na docência e militância na área da educação e da educação especial, Eliza Emília Cesco foi homenageada com 20 (vinte) prêmios e títulos ao longo da trajetória e pode ser considerada inegavelmente uma Pioneira da Educação Especial no Mato Grosso do Sul e do Brasil.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camila; CESCO, Eliza Emilia. Educação Especial em Mato Grosso do Sul: A constituição das políticas públicas. In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. (Org.). **Instituições e sujeitos: saberes e poderes**. Campo Grande-MS: Ed. Oeste, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 915 de 24 de fevereiro de 1981 (1981a). **Cria o Grupo de Trabalho para estruturar o Sistema de Educação Especial**. Disponível em: < https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO536_25_02_1981>. acesso em: 07 mar. 2020.

_____. Decreto nº 1.231 de 23 de setembro de 1981 (1981b). **Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE-MS) e dá outras providências**. Disponível em:

<https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO678_24_09_1981>. acesso em: 07 mar. 2020.

_____. Deliberação CEE/MS n° 261, de 26 de março de 1982. **Normatiza a Educação Especial**. Disponível em:

<https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO808_12_04_1982>. acesso em: 19 jan. 2020.

<http://www.cee.ms.gov.br/conselheira-eliza-emilia-cesco/>

ANEXO A - Capa do Diário Oficial nº 678 de 24 de setembro de 1981

DAF	N	25/09/81
WSC		24/09/81
NPE		
NSP		



DIÁRIO OFICIAL

DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPO GRANDE, QUINTA FEIRA, 24 DE SETEMBRO DE 1981

ANO III Nº 678 60 PÁGINAS



Mais de uma década de abandono após Pedrossian construí-la, a Rodovia da Integração está sendo reconstruída. De baixo, uma visão da ponte sobre Rio Negro. Agora, os caminhões e automóveis já não pagam a travessia.

UMA DÉCADA DEPOIS, PEDROSSIAN RECONSTRÓI RODOVIA DA INTEGRAÇÃO

CAMPO GRANDE, MS - O governador Pedro Pedrossian, que em fins da década de 50, como último governador eleito pelo voto direto no então Mato Grosso implantou, a partir de Miranda, os 220 quilômetros de Fiosseira Rodovia da Integração - que compensava dos desafios das serpenteadas cheias do indomável e rico Pantanal, a desventura dos técnicos que achavam a tarefa impossível interligou o sul ao restante do Brasil - realiza agora obras de restauração e melhoria em primeiro trecho de 45 quilômetros daquela estrada, onde já foram construídos 300 metros de pontas.

A partir do Marco do Asfalto até o Porto de Manaus dos trechos considerados mais críticos pelos técnicos do Departamento de Estradas de Rodagem - DERMSUL, o Governo Pedro Pedrossian já tem as obras de restauração, elevação do leito da rodovia e revestimen-

to primário - com cascalho, além de haver implantado nada menos que 300 metros de pontas, garantindo assim o tráfego seguro durante o ano inteiro naquele importante segmento da Rodovia da Integração.

MAIS DE DEZ ANOS DEPOIS

PANTANAL E COMUNIDADE RECONSTRUÍDO

Pedrossian, que há mais de um decênio, vencendo a descrença dos que não acreditavam na superação do grande desafio do Pantanal, implantou a Rodovia da Integração, encontrou, ao assumir os destinos de Mato Grosso do Sul, aquela importante rodovia completamente abandonada. Respondendo imediatamente à essa situação com um programa / de obras que busca colocar, dentro do mais curto espaço, aquela estrada em condições de tráfego normal durante todo o ano, Pedro Pedrossian determinou o início imediato de obras que, agora, já garantem um cenário seguro e permanente para o escoamento das riquezas do Corumbá, Iadário / e vasta faixa do Pantanal, também o incremento ao turismo racional, assegurando uma nova estrada para o região, que é considerada um dos /

ANEXO B - Decreto nº 1.231 de 23 de setembro de 1981, publicado no Diário Oficial nº 678 de 24 de setembro de 1981, páginas 25, 26 e 27 - criação da Diretoria de Educação Especial, artigo 4º.

RUBENS MARQUES DOS SANTOS
Secretário de Estado de Saúde

HUGO JOSÉ BOMFIM
Secretário de Estado de Planejamento
e Coordenação Geral.

DECRETO Nº 1231 DE 23 DE SETEMBRO DE 1981

Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE-MS) e dá outras providências.

Pedro Pedrossian, Governador do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos III e VI, do art. 58, da Constituição do Estado,

D E C R E T A:

CAPÍTULO I
DA COMPETÊNCIA

Art. 1º - A Secretaria de Educação (SE-MS), órgão central do Sistema Estadual de Ensino, nos termos do art. 10 do Decreto-Lei nº 117, de 30 de julho de 1979, compete o planejamento setorial, a coordenação programática e executiva, a supervisão técnica, o controle e a fiscalização das atividades relativas ao processo de ensino, no território do Estado e, especificamente:

- I - formular a política educacional do Estado, elaborando os planos, programas, projetos e atividades educacionais e exercendo a sua administração, por intermédio das unidades orgânicas e mecanismos integrantes de sua estrutura;
- II - promover e estimular a difusão e o aprimoramento da ação educativa do Estado;
- III - desempenhar atividades técnico-administrativa e de

pesquisas e outras complementares, necessárias à consecução de seus objetivos;

IV - promover o desenvolvimento de recursos humanos, direta ou indiretamente, necessários à execução dos programas, projetos e atividades em sua área de atuação;

V - promover a articulação com o Governo Federal, em matéria de política e legislação educacionais;

VI - assegurar o cumprimento da legislação e das normas educacionais;

VII - manter permanente intercâmbio com órgãos públicos e entidades privadas visando a obtenção de cooperação técnica e financeira.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA

Seção I Das Disposições Especiais

Art. 29 - A Secretaria de Educação será dirigida por um Secretário de Estado, com a colaboração de um Secretário-Adjunto, que o substituirá em seus impedimentos legais e eventuais.

Art. 30 - Incumbe ao Secretário-Adjunto:

I - auxiliado pelos titulares dos órgãos de atividades específicas de que trata o inciso I, do art. 49, deste Decreto, a ele subordinados, o apoio técnico ao Secretário de Estado em suas funções de dirigente do órgão central do Sistema Estadual de Ensino;

específicas de que trata o inciso I, do art. 49, deste Decreto, a ele subordinados, o apoio técnico ao Secretário de Estado em suas funções de dirigente do órgão central do Sistema Estadual de Ensino;

II - a supervisão e a coordenação das atividades setoriais de planejamento, previstas nos arts. 10 e 11 do Decreto-Lei nº 05, de 19 de janeiro de 1979, com o apoio técnico da Coordenadoria Setorial de Planejamento de que trata o inciso II, do art. 49 deste Decreto;

III - auxiliar o Secretário de Estado nos assuntos de finanças e administração;

IV - assistir ao Secretário de Estado em suas representações social e funcional;

V - as atribuições que lhe forem especificamente delegadas pelo Secretário de Estado.

Parágrafo único - Para assistência direta e imediata o Secretário de Estado e o Secretário-Adjunto contarão para o cumprimento de suas funções com o apoio técnico consultivo de assessores em número não superior a 6 (seis).

Seção II Da Estrutura Básica

Art. 49 - A Secretaria de Educação tem a seguinte estrutura básica:

- I - Órgãos de Atividades Específicas
- a) Coordenadoria Geral de Educação

1. Diretoria de Desenvolvimento Educacional

2. Diretoria de Educação Especial

b) Coordenadoria Geral de Vida Escolar e Rede Física

1. Diretoria de Vida Escolar

2. Diretoria de Rede Física

c) Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos

II - Órgão Setorial de Apoio Técnico do Sistema Estadual de Planejamento

a) Coordenadoria Setorial de Planejamento

III - Órgão Setorial do Sistema Estadual de Finanças

a) Inspeção Setorial de Finanças

IV - Órgão Setorial do Sistema Estadual de Administração

a) Diretoria de Administração

1. Divisão de Administração Geral

2. Divisão de Pessoal

V - Órgãos Regionais

a) Agências Especial e Regionais de Educação

VI - Órgãos Locais

a) Rede Estadual de Ensino

CAPÍTULO III DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS E SUPERVISIONADOS

Seção I

Do Conselho Estadual de Educação

Art. 59 - O Conselho Estadual de Educação, órgão colegiado,

Seção I

Do Conselho Estadual de Educação

Art. 59 - O Conselho Estadual de Educação, órgão colegiado, integrante do Sistema Estadual de Ensino, tem competência, atribuições e organização definidas em lei, e reguladas em regimento próprio aprovado pelo Secretário de Estado de Educação.

Seção II

Da Fundação Centro Educacional Rural de Aquidauana

Art. 60 - A Fundação Centro Educacional Rural de Aquidauana (CERA), está vinculada à Secretaria de Educação de acordo com o disposto no Decreto nº 528, de 24 de abril de 1980.

CAPÍTULO IV DAS COMPETÊNCIAS DOS ÓRGÃOS

Seção I

Das Coordenadorias Gerais

Art. 79 - Compete à Coordenadoria Geral de Educação exercer a supervisão e a coordenação geral das atividades técnico-pedagógicas, bem como o seu controle, acompanhamento e avaliação no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.

Art. 80 - Compete à Coordenadoria Geral de Vida Escolar exercer a supervisão e coordenação geral das atividades técnico-administrativas, bem como seu controle, acompanhamento e avaliação no que se refere à Vida Escolar e Rede Física do Sistema.

Seção II

Do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos

Art. 9º - Compete ao Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos, em articulação com as Coordenadorias Gerais, programar, promover e coordenar as atividades de treinamento dos professores, especialistas e demais servidores do Sistema Estadual de Ensino.

Seção III,

Da Coordenadoria Setorial de Planejamento

Art. 10 - Compete à Coordenadoria Setorial de Planejamento, órgão vinculado tecnicamente à Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral, prestar apoio técnico ao Secretário-Adjunto; no desempenho de atividades de planejamento do Sistema Estadual de Ensino nos termos do inciso II, do art. 3º, deste Decreto.

Seção IV

Da Inspeção Setorial de Finanças

Art. 11 - Compete à Inspeção Setorial de Finanças, vinculada tecnicamente à Inspeção Geral de Finanças da Secretaria de Fazenda, executar as atividades relacionadas à administração financeira, contabilidade e tomada de contas no âmbito da Secretaria de Educação.

Seção V

Da Diretoria de Administração

Art. 12 - Compete à Diretoria de Administração, órgão setorial do Sistema Estadual de Administração, vinculada tecnicamente à Secretaria de Administração, executar as atividades relacionadas à pessoal, suprimento de materiais, serviços gerais e transportes; a zeladoria e portaria; a patrimônio, documentação, arquivo e comunicações administrativas, necessárias ao funcionamento da Secretaria de Educação.

Seção VI

Das Agências Especial e Regionais de Educação

Seção VI

Das Agências Especial e Regionais de Educação

Art. 13 - Compete às Agências Especial e Regionais de Educação, desenvolver nas áreas de sua jurisdição, as atividades específicas que lhes forem atribuídas pela Secretaria de Educação, à qual estão subordinadas técnica e administrativamente.

Seção VII

Da Rede Estadual de Ensino

Art. 14 - Compete aos estabelecimentos que integram a Rede Estadual de Ensino, converter em eventos educacionais as normas, programas e projetos emanados dos órgãos da Secretaria de Educação.

Parágrafo único - A Rede Estadual de Ensino subordina-se normativa, técnica e administrativamente às Agências Regionais de Educação, na forma em dispuserem atos específicos do Secretário de Estado e Conselho Estadual de Educação.

CAPÍTULO V

DOS DIRIGENTES

Art. 15 - Os órgãos componentes da estrutura básica da Secretaria de Educação serão dirigidos:

- I - as Coordenadorias Gerais, por Coordenadores Gerais;
- II - o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos, por Diretor do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos;
- III - a Coordenadoria Setorial de Planejamento, por Coordena-

dor Setorial de Planejamento;

IV - as Diretorias, por Diretores de Diretoria;

V - a Inspeção Setorial de Finanças, por Inspetor Setorial de Finanças;

VI - a Diretoria de Administração, por Diretor de Administração;

VII - as Divisões, por Chefes de Divisão;

VIII - as Agências Especial e Regional, por Agentes Regionais de Educação;

IX - a Rede Estadual de Ensino, por Diretor de Escolas e/ou Diretores Regionais de Escolas Rurais.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 16 - Fica o Secretário de Estado de Educação autorizado a:

- I - instituir mecanismos de natureza transitória visando a solução de problemas específicos ou necessidades emergentes;
- II - expedir o Regimento da Secretaria, no prazo de 90 (noventa) dias, a contar da data de publicação deste Decreto, estabelecendo o desdobramento operativo de suas estruturas básicas, a competência e funcionamento de suas unidades e as atribuições dos servidores nela lotados, ouvida a Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral.

Art. 17 - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogados o Decreto nº 869, de 03 de fevereiro de 1981 e demais disposições em contrário.

Art. 17 - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogados o Decreto nº 869, de 03 de fevereiro de 1981 e demais disposições em contrário.

Campo Grande, 23 de setembro de 1981

PEDRO PEDROSSIAN
Governador de Estado

WILSON JOSÉ BOMFIM
Secretário de Estado de Planejamento e Coordenação Geral

MARISA JOAQUINA BERGAMO FERRELLI
Secretário de Estado de Educação

DECRETO Nº 1232 DE 23 DE SETEMBRO DE 1981

Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral (SEPLAN-MS) e dá outras providências.

Pedro Pedrossian, Governador do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o inciso III, do art. 58, da Constituição do Estado,

ANEXO C - Parecer n° 054/82 - Relatório do Anteprojeto da Deliberação 261/1982 -
disponibilizado pela entrevistada (acervo pessoal)



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
MATO GROSSO DO SUL

PROCESSADO / MANTENEDORA		ARE
Câmara de Planejamento, Legislação e Normas - CEE/MS		
OBJETO:		
Normas para a Educação Especial		
AUTOR: Cons. Luiz Salvador de Miranda Sã Júnior		
PARERE N.º 054/82	CÂMARA /OU COMISSÃO CPLN	APROVADO EM: 26.03.82
		PROCESSO N.º s/n

I - RELATÓRIO

ANTE-PROJETO DE DELIBERAÇÃO

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o que dispõe o Artigo 9º da Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971,

D E L I B E R A :

CAPÍTULO I

DA CONCEITUAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA CLIENTELA

Art. 1º - As atividades e procedimentos da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul obedecerão a esta Deliberação, em consonância com a legislação sanitária específica: Lei nº 6229 de 17.07.75 e Decretos nº 58740 de 28.06.66, nº 65174 de 16.09.69, nº 69514 de 19.11.71 e nº 77052 de 10.01.76.

Art. 2º - Educação Especial é o processo mediante o qual é dado atendimento especializado ao educando portador de excepcionalidade.

§ 1º - A Educação Especial deverá ter como características fundamentais a sistematização do atendimento e a adaptação deste atendimento às necessidades e às possibilidades do educando.

[Assinatura]

/MS

PARECER N.º 054/82

PROCESSO N.º s/n

FL. 02

§ 2º - Todo o excepcional tem direito à Educação Especial gratuita até aos 18(dezoito) anos de idade, ficando a cargo das instituições públicas e privadas da comunidade a responsabilidade do seu atendimento e da continuidade do processo educativo.

Art. 3º - Será objetivo da Educação Especial proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da vida social e da cidadania.

Art. 4º - Do ponto de vista educacional, será considerado excepcional todo educando que, por suas condições ou características mentais, somáticas, neuro-motoras, sensoriais, de comunicação ou de conduta, se diferencia do educando regular ou normal e que, pela extensão de sua excepcionalidade, necessita de atendimento pedagógico especial, quer em relação aos métodos de ensino, quer em relação a qualquer atendimento especial.

§ 1º - Para fins de categorização da clientela, os excepcionais serão agrupados segundo a seguinte classificação:

1. Excepcionais superdotados
2. Excepcionais prejudicados
 - 2.1. Deficiência mental global
 - 2.1.1. de causa predominantemente orgânica(oligofrenia)
 - 2.1.2. de causa predominantemente psicossocial(pseudo-oligofrenia).
 - 2.2. Deficiência mental parcial
 - 2.2.1. Deficiência sensorial
 - 2.2.2. Deficiência da atenção
 - 2.2.3. Deficiência do controle da psicomotricidade
 - 2.2.4. Deficiência da capacidade de reconhecer
 - 2.2.5. Deficiência que se manifeste por transtorno constitucional
 - 2.3. Impedimento, deficiência ou incapacidade, sem alteração significativa das funções nervosas superiores.
 - 2.3.1. da locomoção
 - 2.3.2. da audio-comunicação
 - 2.3.3. da visão
 - 2.3.4. da motilidade
 - 2.3.5. doenças somáticas ou neurológicas, agudas ou crônicas.

MS

PARECER N.º 054/82

PROCESSO N.º s/n

FL. 03

- 2.3.6. outras, que não estejam classificadas em outra parte
- 2.4. lentificação significativa do ritmo da aprendizagem
- 2.5. Distúrbios Psicorreativos que possam ser categorizadas como Reações Anormais, Desenvolvimentos Psíquicos Anormais ou Neuroses.
- 2.6. Psicoses
- 2.7. Marginalidade Social
- 2.8. Estados mistos e associados
- 2.9. Outros.

§ 2º - Para efeito de matrícula em Escola Especial o educando será considerado excepcional somente quando esta condição for diagnosticada por equipe multiprofissional de Agência da Secretaria de Educação do Estado ou de instituição credenciada pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, que recomende a conveniência de que lhe seja proporcionada educação especial.

Art. 5º - O atendimento educacional dos educandos excepcionais será organizado segundo as seguintes categorias e tipos de excepcionalidade:

§ 1º - Atendimento educacional para deficientes mentais:

a) Deficientes mentais educáveis: 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.

b) Deficientes mentais treináveis: alunos que muitas vezes, não se alfabetizam nem adquirem independência completa do ponto de vista social e ocupacional, podendo contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais e para defender-se dos riscos normais da vida cotidiana, vindo a se tornarem úteis no lar, no trabalho e na comunidade.

c) Deficientes mentais dependentes: caracterizados por retardamento mental profundo, de forma que são dependentes da ajuda alheia para satisfação de suas necessidades, mesmo as mais elementares e relacionadas a sua própria sobrevivência.

§ 2º - Atendimento educacional aos deficientes visuais:

a) Cegos: alunos que apresentem perda total ou resíduo mínimo da visão, necessitando do método Braille como meio de leitura e escrita e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

b) Parcialmente cegos (visão reduzida ou amblíopes): são alunos que, embora portadores de distúrbio da visão, possuem resíduo visual que lhes permite ler textos impressos à tinta, desde que sejam empregados recursos especiais para sua educação; excluem-se de tal categoria os casos de deficiência de visão que possam ser corrigidos pelo uso adequado de lentes.

§ 3º - Atendimento aos deficientes da áudio-comunicação:

a) Surdos: alunos que apresentem perda de audição em grau tal, que impeça a percepção da voz humana, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para aquisição, correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

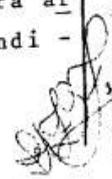
b) Parcialmente surdos: alunos que, embora com perda da audição, possam perceber a voz humana; apresentam dificuldade de compreensão da mensagem oral, por isto, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

§ 4º - Deficientes físicos: alunos portadores de alterações musculares, ósseas, articulares ou neurológicas que, por isto, necessitam da utilização de métodos, recursos didáticos e equipamento especial para sua educação.

§ 5º - Portadores de deficiências múltiplas: alunos que apresentem deficiências de diversos tipos, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

§ 6º - Portadores de distúrbios de conduta: alunos que apresentam acentuado desvio do comportamento social, em relação às possibilidades de sua faixa etária e padrões culturais, ocasionando problemas significativos em sua integração social e à sua aprendizagem, por isto, necessitando de atendimento especializado.

§ 7º - Superdotados ou talentosos: alunos que apresentem notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos (isolados ou combinados): capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras e que, por isto, necessitem de atendimento educacional especial.



CAPÍTULO II

DAS MODALIDADES DO ATENDIMENTO

Art. 6º - O Sistema Estadual de Ensino proporcionará ao excepcional, atendimento que satisfaça as condições requeridas por sua condição, visando seu desenvolvimento pessoal, ajustamento e competência social, integração à sociedade e ao mundo do trabalho.

Parágrafo único - Para o cumprimento de suas finalidades, car-se-á a integração de esforços entre:

a) os setores da administração pública responsáveis pela saúde, trabalho, assistência social, e outras agências municipais, estaduais e federais, incumbidas da promoção do bem-estar social;

b) as instituições educacionais de todos os graus de ensino;

c) as empresas, instituições privadas e comunitárias que possam contribuir para o diagnóstico, atendimento, habilitação e colocação profissional de excepcionais;

d) as famílias, de modo que o excepcional encontre nas melhores condições de reforço ao aprendizado que realiza, e possa interagir melhor com o meio familiar.

Art. 7º - O atendimento ao excepcional deve:

I - visar à integração do excepcional na sociedade em que vive e convive, favorecendo o desenvolvimento da auto-aceitação, da competência social e da habilitação para o trabalho;

II - desenvolver procedimentos educativos que visem à aceitação do excepcional pela família e pela comunidade;

III - manter-se atualizado em relação às novas contribuições da pesquisa científica, de modo a aprimorar os processos educativos que aplica;

IV - executar procedimentos confiáveis de levantamento e processamento de dados, que informem sobre a incidência e etiologia da excepcionalidade no Estado de Mato Grosso do Sul;

V - fundamentar sua atuação no trabalho de equipes multidisciplinares;

VI - mobilizar e utilizar os recursos da comunidade e das instituições e agências do poder público para detecção, diagnóstico, orientação, tratamento, treinamento profissional e encaminhamento.

MS

PARECER N.º 054/82

PROCESSO N.º s/n

FL. 06

to do excepcional para o trabalho;

VII - ser contínuo e perdurar até enquanto o excepcional de necessitar;

VIII - reger-se pelo princípio da ação preventiva, visando a profilaxia, diagnóstico e intervenção precoces e reabilitação;

IX - buscar a intervenção a mais efetiva e precoce possível, de modo a reduzir a incapacidade.

Art. 8º - Para o atendimento aos excepcionais o Sistema Estadual de Ensino manterá, incentivará, coordenará, inspecionará e supervisionará o desenvolvimento da educação especial nas seguintes modalidades:

I - Classe comum com consultoria: Tipo de atendimento excepcional, no qual os técnicos especializados assistem ao professor da classe comum do sistema regular de ensino, orientando-o para o emprego de técnico de diagnóstico, habilitação e reabilitação ao educando, com o objetivo de permitir o desenvolvimento do potencial de educandos excepcionais limítrofes que poderão acompanhar a classe comum com pequena ajuda suplementar;

II - Sala de recursos para o Ensino Especial: Sala provida de material e/ou equipamentos especiais para atendimento das necessidades específicas de educandos excepcionais, objetivando fornecer apoio a esses e a seus professores de ensino regular, a fim de lhes proporcionar rendimento satisfatório e ajustamento adequado.

III - Classe especial em escola de ensino regular: É a classe especial que, embora funcionando em uma escola de ensino regular, conta com um professor especialmente habilitado a desenvolver programas adequados a um determinado tipo de excepcionalidade. Nesta modalidade, os educandos recebem instrução especializada em classes separadas, porém, participando junto com os demais alunos das classes regulares, de atividades do currículo desenvolvido pela escola. O objetivo desta classe é 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. Objetiva promover a educação, promover o ajustamento psico-social e o aproveitamento escolar do educando com um mínimo de segregação.

IV - Escola especial: Instituição de ensino especialmente destinada ao atendimento de excepcionais, nos quais o grau de prejuízo seja tão acentuado que não lhes permita frequentar a escola comum, mesmo com ajuda suplementar permanente. Seu objetivo é possibilitar

MS PARECER N.º 054/82 PROCESSO N.º s/n FL. 07

o máximo de desenvolvimento e integração de excepcionais que apresentem limitações muito acentuadas, levando em consideração não apenas o grau de excepcionalidade, mas sua qualidade.

V - Oficina pedagógica: Recurso educativo que emprega o trabalho manual, em condições especiais de proteção e utilizando metodologia de instrução ao educando, podendo estar conjugado com outras técnicas. O objetivo da oficina pedagógica é desenvolver a capacidade laborativa e a habilitação profissional do educando, favorecendo a auto-aceitação e auto-estima; esse método de ensino deve ser empregado preferencialmente, como atividade educativa complementar à educação formal.

VI - Oficinas protegidas ou emprego protegido: É qualquer forma de atividade laborativa e produtiva, exercida em condições de proteção e supervisão especiais. Objetiva atender necessidades temporárias da educação e habilitação ou reabilitação de excepcionais.

VII - Ensino Itinerante: Modalidade de ensino, na qual o professor ou técnico se desloca para o domicílio do estudante, para o hospital (ou instituição congênere) ou mesmo para uma escola, para envolver atividades de educação especial.

VIII - Centros Regionais de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social: Instituição destinada a fazer diagnóstico, tratamento, habilitação de excepcionais e promover estudos sobre a excepcionalidade.

Art. 9º - A criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e reorganização de escolas destinadas à educação de crianças e adolescentes excepcionais, obedecerão ao disposto na Deliberação CEE/40, de 27 de fevereiro de 1980, no que lhe for concernente, atendido das exigências desta Deliberação e mais a exigência de material e equipamento adequado aos diferentes tipos e graus de excepcionalidade que se proponha a atender.

§ 1º - Caberá à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, como órgão técnico, fornecer as especificações de material e equipamento técnico referidos neste artigo, orientando as escolas quanto a sua correta utilização.

§ 2º - A Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação estabelecerá as exigências mínimas para o pessoal docente e demais técnicos que se destinem a trabalhar com excepcionais.

§ 3º - Na verificação "in loco", para efeito de autorização

MS

PARECER N.º 054/82

PROCESSO N.º s/n

FL. 08

o e reconhecimento de estabelecimentos de ensino que pretendam minis
ar educação especial, o Serviço de Inspeção servir-se-á da assistên
a dos técnicos da Diretoria de Ensino Especial.

Art. 10 - A instalação dos serviços previstos no Art. 8º
esta Deliberação, à exceção do Inciso VIII, dependerá da autorização
Conselho Estadual de Educação-MS, ouvido o setor competente da Se-
retaria de Educação.

Art. 11 - Recomenda-se a conveniência do Poder Público '
iar e manter serviços de atendimento aos educandos excepcionais, pe-
menos nos estabelecimentos com mais de 10 salas de aula.

§ 1º - Os processos para fim de autorização de funciona-
nto de serviços de educação especial deverão ser instruídos com os
guintes documentos:

- a) requerimento do diretor do estabelecimento;
- b) justificativa do pedido;
- c) comprovante da existência e disponibilidade de pes-
onal e técnico habilitado e autorizado pela Secretaria de Educação;
- d) comprovante da existência de local apropriado;
- e) relação dos recursos e equipamentos básicos conside-
ados indispensáveis pela SE/MS;
- f) cópia dos atos oficiais de autorização ou reconheci-
nto do estabelecimento;
- g) caracterização da clientela e do ensino a ser minis-
rado.

§ 2º - A documentação explicitada no parágrafo anterior '
averá integrar o processo de autorização de funcionamento de estabe-
ecimento de ensino regular quando, desde início, estiver previsto o
atendimento especial.

§ 3º - A autorização concedida a serviço de educação es-
pecial, prescreverá no prazo de 2 (dois) anos, se não for efetivada a
instalação do atendimento a excepcionais.

§ 4º - Uma vez obtida a autorização de funcionamento e
instalação dos serviços de educação , a continuidade do atendimento '
será de responsabilidade da direção do estabelecimento e sua inspeção
correrá por conta do órgão próprio da Secretaria de Educação.

CAPÍTULO III

DO EFETIVO PEDAGÓGICO

Art. 12 - A composição numérica das turmas de educação especial não poderá exceder os seguintes limites máximos:

- a) 15 (quinze) alunos - quando se tratar de deficientes mentais educáveis;
- b) 8(oito) alunos - quando se tratar de deficientes mentais treináveis;
- c) 10 (dez) alunos - quando se tratar de classe destinada a atender deficientes da áudio-comunicação;
- d) 8 (oito) alunos - quando se tratar de classe destinada a atender deficientes visuais;
- e) 4(quatro) alunos - quando se tratar de classe destinada a atender deficientes mentais que possuam também deficiência física.

Art. 13 - Aos deficientes mentais educáveis deverá ser proporcionada educação integrada nas escolas comuns; os deficientes mentais treináveis são a clientela específica das escolas especiais; a assistência aos deficientes mentais dependentes se resumirá, do ponto de vista educacional, à orientação da família, para que lhes sejam proporcionados cuidados que melhorem as condições de sua existência.

Art. 14 - O atendimento a excepcionais no ensino regular, deve atender aos seguintes critérios:

§ 1º - Não será permitida a matrícula de mais de 2 (dois) deficientes auditivos, da fala ou da visão em cada classe.

§ 2º - O educando com comprometimento exclusivamente motor, deverá frequentar sempre a classe comum do Estabelecimento de Ensino regular, proporcionando-se-lhe mobiliário adequado e assistência técnica especializada.

§ 3º - Não será permitida a matrícula, senão de uma só quantidade de excepcionalidade, em cada classe.

Art. 15 - A condição de educando excepcional deverá constar no ato de matrícula do aluno no estabelecimento de ensino.

§ 1º - O registro escolar deverá ser feito nos moldes do ensino de primeiro grau, em instrumentos elaborados pela Diretoria

Educação Especial da Secretaria de Educação.

§ 2º - O aluno que estiver cursando o ensino especial poderá ser, a qualquer tempo, integrado ou reintegrado ao ensino regular, na série a que se ajuste o seu preparo, por indicação do Professor especializado e avaliação da escola de origem.

§ 3º - Os estabelecimentos de ensino expedirão certificado correspondente ao nível de aprendizagem alcançado pelo aluno.

§ 4º - Nos casos de diplomas ou certificados correspondentes à conclusão de segundo grau ou de exame supletivo, atender-se-á ao disposto na legislação específica.

§ 5º - O treinamento profissionalizante para excepcionais em instituições ou empresas poderá ser ministrado em convênio com estabelecimento que ofereça educação especial, cabendo a este último a expedição dos certificados de qualificação para o trabalho.

Art. 16 - Recomenda-se anexar à documentação escolar do excepcional, cópia do laudo elaborado por serviço oficial ou profissional credenciados; em caso de transferência do educando, outra cópia deste laudo deverá ser enviada, em caráter confidencial, à Escola recepiendária.

CAPÍTULO IV

DO CURRÍCULO, DA AVALIAÇÃO E DA RECUPERAÇÃO

Art. 17 - Na estrutura dos currículos plenos para o ensino especial, será observado o que determina a Deliberação CEE/MS nº 86, de 09 de outubro de 1980, feitas as necessárias adaptações às peculiaridades desse ensino, devendo apresentar basicamente:

a) disciplinas da parte diversificada, nas quais sejam incluídos conteúdos e atividades que desenvolvam auto-confiança e promovam a integração social e familiar da clientela;

b) individualização na dosagem, sequência dos conteúdos, e metodologia na forma de tratamento, com o objetivo de adequá-los ao ritmo próprio do aluno e à especificidade do atendimento;

c) critérios de acompanhamento e avaliação que possibilitem avanços progressivos, sem a obrigatoriedade do regime seriado.

Art. 18 - A Secretaria de Educação submeterá à apreciação

MS

PARECER N.º 054/82

PROCESSO N.º s/n

FL 11

Conselho Estadual de Educação a Proposta Curricular para a Educação Especial.

Parágrafo único - As grades curriculares dos Estabelecimentos de Educação Especial e de Estabelecimentos de ensino regular e mantenham serviços de Educação Especial, deverão ser encaminhadas CEE/MS, devidamente analisadas pelo órgão próprio da Secretaria de Educação.

Art. 19 - No que se refere aos processos de avaliação e recuperação, deverão ser observadas, no que couber, as determinações da Deliberação CEE/MS nº 101, de 19 de dezembro de 1980, ressalvando-

§ 1º - O pessoal docente, com a assistência da Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, terá a maior liberdade para modificar e elaborar instrumentos adequados de avaliação em cada caso individual.

§ 2º - O processo de recuperação dos educandos excepcionais deve ser efetivado de forma paralela à aprendizagem, com ênfase na utilização das salas de recursos.

CAPÍTULO V

DA QUALIFICAÇÃO DO PESSOAL

Art. 20 - Os especialistas e docentes deverão ter habilitação específica para o ensino especial que ministram, na forma da legislação vigente.

Art. 21 - Enquanto não houver, na localidade, pessoal habilitado em número suficiente para atender às exigências da implantação dos serviços de Educação Especial, poderão ser aceitos:

- a) especialistas e docentes com formação de nível superior e cursos de aperfeiçoamento e especialização na área;
- b) professores do ensino regular, com habilitação mínima de segundo grau e dois anos de experiência no magistério, que atuarão sob a supervisão permanente de técnicos da Diretoria de Educação Especial;
- c) professores do ensino regular, com habilitação mínima de 2º grau e que tenham recebido treinamento específico na área

Supervisão da Diretoria de Educação Especial da Secretaria de
o.

d) qualquer professor em atividade, que tenha sido se-
do e receba supervisão permanente da Diretoria de Educação Es-
da Secretaria de Educação, principalmente para os casos que se
ada a instrução em classe regular, com consultoria dos técni-
BEE/SE/MS.

Art. 22 - Em qualquer das hipóteses descritas no artigo
, o professor deverá ser autorizado pela Diretoria de Educa-
cial da Secretaria de Educação.

Art. 23 - O Sistema Estadual de ensino implantará um pro-
e capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos para educa-
pecial.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 24 - O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
baixará normas específicas para o atendimento educacional de
superdotados.

Art. 25 - Os Estabelecimentos de Ensino que tenham alunos
onais, providenciarão periodicamente, um estudo de cada caso, por
listas da equipe multiprofissional dos Centros Regionais de As-
sistência Médico-Psicopedagógica e Social, ou por equipe credenciada,
do o laudo à pasta individual do aluno, para que se possa acompa-
evolução do educando.

Parágrafo único - A periodicidade e a definição dos tes-
tames de que trata este artigo, será estabelecida pela Direto-
Educação Especial da Secretaria de Educação.

Art. 26 - Cabe ao Conselho Estadual de Educação de Mato
do Sul aprovar novas modalidades de atendimento não abrangidas
artigo.

Art. 27 - Comprovadas as condições financeiras favoráveis,

MS

PARECER N.º 054/82

PROCESSO N.º s/n

FL. 13

educando ou sua família, poderão ser estabelecidas taxas pelos serviços de diagnósticos, tratamento, habilitação e reabilitação.

Art. 28 - O Estabelecimento de Ensino que, por motivo relevante comprovado, não possa dar continuidade ao atendimento em Educação Especial, deverá comunicar à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, no prazo mínimo de 180 (cento e oitenta) dias antes de se efetivar a desativação.

Art. 29 - As instituições que mantenham programas de Ensino Especial quando da aprovação da presente Deliberação, têm prazo até 31 de dezembro do ano fluente para efetuar sua adaptação a estas exigências, no que couber.

Art. 30 - Os Estabelecimentos de Ensino que mantenham programas de educação de excepcionais, deverão receber do poder público, tratamento especial mediante a concessão de bolsas-de-estudo, auxílio e subvenções.

Art. 31 - A Secretária de Educação, através de seus órgãos específicos, incumbe-se de velar pelo cumprimento desta Deliberação, de coordenar e supervisionar as atividades de Educação Especial, nos termos da legislação vigente.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 32 - Os casos omissos nesta deliberação serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 33 - Esta Deliberação, após ser homologada pela Secretária de Estado de Educação, entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial, revogadas as disposições em contrário.

(a) Cons. Luiz Salvador de Miranda Sá Júnior
Relator



E/MS

PARECER N.º 054/82

PROCESSO N.º S/N

FL. 14

II-

CONCLUSÃO DA CÂMARA

A CÂMARA DE PLANEJAMENTO, LEGISLAÇÃO E NORMAS, reuni
a em 10/03/82 acompanha o Relator.

Cons. Beatris Pereira da Costa - Presidente;

Conselheiras: Lori Alice Gressler, Inis Aparecida Zog
bi Pereira Ferraz, Leda Henriques Abes, Therezinha '
de Alencar Selem e Vera Alba Congro Bastos.

III-

APROVADO pelo Plenário em 26 de março de 1982.

Inis Aparecida Zogbi Pereira Ferraz
Cons. Inis Aparecida Zogbi Pereira Ferraz
Vice-Presidente no exercício da
Presidência

ANEXO D - Capa do Diário Oficial nº 8080 de 12 de abril de 1982 que publica a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de MS nº 261/1982

Nome	Ass.	Data
DAA		12.04.82
NPE		14/04/82
NSG		19/04/82
NPS		17.4.82



DIÁRIO OFICIAL

DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

ANO IV Nº 808

CAMPO GRANDE, SEGUNDA FEIRA, 12 DE ABRIL DE 1982

28 PÁGINAS



Waldyr Cardoso participou na última quarta-feira da sessão na Câmara dos Vereadores -da qual se afastou- e assumiu o cargo de prefeito de Campo Grande, quando afirmou estar sendo implantada no executivo campograndense a filosofia pedrossianista

**PEDROSSIAN EXONEROU LEVY
DIAS DA PREFEITURA DE CG**

CAMPO GRANDE, MS - O governador Pedro Pedrossian exonerou na última terça-feira o prefeito de Campo Grande, Levy Dias. Da nota distribuída pela Casa Civil, o Governo do Estado afirma que com este ato "busca evitar definitivamente de quaisquer atitudes públicas ou particulares prejudiquem o bom desempenho da administração pública em nosso Estado".

O vereador Waldyr Cardoso, presidente da Câmara

Municipal de Campo Grande, que assume a Prefeitura de Campo Grande, afirmou protender que sua administração, por mais rápida que seja, não seja medida por um período de tempo em que eu permanecer à frente da prefeitura de Campo Grande; quero que ela seja marcada pela minha dedicação ao trabalho deste grande sul-matogrossense que é o governador Pedro Pedrossian".

Ela a íntegra da nota da Casa Civil:

O governador Pedro Pedrossian usando de suas prerrogativas constitucionais, resolveu exonerar hoje o Dr. Levy Dias/ do cargo de Prefeito Municipal de Campo Grande. Com este ato, busca-nvi

ANEXO E - Deliberação do Conselho Estadual de Educação de MS nº 261/1982, Diário
Oficial nº 808, páginas 6 a 9

14.82

D.O. nº 808

Secretaria de Educação

DELIBERAÇÃO CEL Nº 261, de 26 de março de 1982

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o que dispõe o artigo 9º da Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971 e considerando o Parecer CEE nº 054/82-CPLN, aprovado pelo Plenário em 26.03.82,

D E L I B E R A :

CAPÍTULO I

DA CONCEITUAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA CLIENTELA

Artigo 1º - As atividades e procedimentos da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul obedecerão a esta Deliberação, em consonância com a legislação sanitária específica: Lei nº 6229 de 17.07.75 e Decretos nº 58740 de 28.06.66, nº 65174 de 16.09.69, nº 69514 de 19.11.71 e nº 77052 de 16.01.76.

Artigo 2º - Educação Especial é o processo mediante o qual é dado atendimento especializado ao educando portador de excepcionalidade.

§ 1º - A Educação Especial deverá ter como características fundamentais a sistematização do atendimento e a adaptação deste atendimento às necessidades e às possibilidades do educando.

§ 2º - Todo o excepcional tem direito à Educação Especial gratuita até aos 18 (dezoito) anos de idade, ficando a cargo das instituições públicas e privadas da comunidade a responsabilidade de seu atendimento e da continuidade do processo educativo.

Artigo 3º - Será objetivo da Educação Especial proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício da vida social e da cidadania.

Artigo 4º - Do ponto de vista educacional, será considerado excepcional todo educando que, por suas condições ou características mentais, somáticas, neuro-motoras, sensoriais, de comunicação ou de conduta, se diferencia do educando regular ou normal e que, pela extensão de sua excepcionalidade, necessita de atendimento pedagógico especial, quer em relação aos métodos de ensino, quer em relação a qualquer atendimento especial.

§ 1º - Para fins de categorização da clientela, os excepcionais serão agrupados segundo a seguinte classificação:

1. Excepcionais superdotados
2. Excepcionais prejudicados:
 - 2.1. Deficiência mental global
 - 2.1.1. de causa predominantemente orgânica (oligofrenia)
 - 2.1.2. de causa predominantemente psico-social (pseudo-oligofrenia).
 - 2.2. Deficiência mental parcial
 - 2.2.1. Deficiência sensorial
 - 2.2.2. Deficiência da atenção
 - 2.2.3. Deficiência de controle da psicomotricidade
 - 2.2.4. Deficiência da capacidade de reconhecer
 - 2.2.5. Deficiência que se manifesta por transtorno constitucional de conduta.
 - 2.3. Impedimento, deficiência ou incapacidade, sem alteração significativa das funções nervosas superiores.
 - 2.3.1. da locomoção
 - 2.3.2. da audio-comunicação

- 2.3.3. da visão
- 2.3.4. da motilidade
- 2.3.5. doenças somáticas ou neurológicas, agudas ou crônicas
- 2.3.6. outros, que não estejam classificadas em outra parte
- 2.4. lentificação significativa do ritmo da aprendizagem
- 2.5. Distúrbios Psicorraxativos que possam ser categorizadas como Esclerose Psíquica, Desenvolvimento Psíquico Anormal ou Neuroses
- 2.6. Psicoses
- 2.7. Marginalidade Social
- 2.8. Estados mistos e associados
- 2.9. Outros

§ 29 - Para efeito de matrícula em Escola Especial, o educando será considerado excepcional somente quando esta condição for diagnosticada por equipe multiprofissional de Agência da Secretaria de Educação do Estado ou de instituição credenciada pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, que recomende a conveniência de que lhe seja proporcionada educação especial.

Artigo 59 - O atendimento educacional dos educandos excepcionais será organizado segundo as seguintes categorias e tipos de excepcionalidade:

§ 10 - Atendimento educacional para deficientes mentais:

a) Deficientes mentais educáveis: 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.

b) Deficientes mentais treináveis: alunos que, muitas vezes, não se alfabetizam nem adquirem independência completa do ponto de vista social e ocupacional, podendo contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais e para defender-se dos riscos normais da vida cotidiana, vindo a se tornarem úteis no lar, no trabalho e na comunidade.

c) Deficientes mentais dependentes: caracterizados por retardamento mental profundo, de forma que são dependentes da ajuda alheia para satisfação de suas necessidades, mesmo as mais elementares e relacionadas a sua própria sobrevivência.

§ 29 - Atendimento educacional aos deficientes visuais:

a) Cegos: alunos que apresentem perda total ou resíduo mínimo de visão, necessitando do método Braille como meio de leitura ou escrita e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

b) Parcialmente cegos (visão reduzida ou ambliopia): são alunos que, embora portadores de distúrbios da visão, possuem resíduo visual que lhes permite ler textos impressos à tinta, desde que sejam empregados recursos especiais para sua educação; excluem-se de tal categoria os casos de deficiência de visão que possam ser corrigidos pelo uso adequado de lentes.

§ 39 - Atendimento aos deficientes da áudio-comunicação:

a) Surdos: Alunos que apresentem perda de audição em grau tal que impeça a percepção da voz humana, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para aquisição, correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

b) Parcialmente surdos: Alunos que, embora com perda da audição, possam perceber a voz humana; apresentam dificuldade de compreensão da mensagem oral, por isto, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

§ 49 - Deficientes físicos: alunos portadores de alterações musculares, ósseas, articulares ou neurológicas que, por isto, necessitam da utilização de métodos, recursos didáticos e equipamento especial para sua educação.

§ 59 - Portadores de deficiências múltiplas: alunos que

apresentem deficiências de diversos tipos, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

§ 69 - Portadores de distúrbios de conduta: alunos que apresentem acentuado desvio do comportamento social, em relação às possibilidades de sua faixa etária e padrões culturais, ocasionando problemas significativos em sua integração social e a sua aprendizagem, por isto, necessitando de atendimento especializado.

§ 79 - Superdotados ou talentosos: alunos que apresentem notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos (isolados ou combinados): capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras e que, por isto, necessitem de atendimento educacional especial.

CAPÍTULO II DAS MODALIDADES DO ATENDIMENTO

Artigo 69 - O Sistema Estadual de Ensino proporcionará ao excepcional, atendimento que satisfaça as condições requeridas por sua condição, visando seu desenvolvimento pessoal, ajustamento e competência social, integração à sociedade e ao mundo do trabalho.

Parágrafo Único - Para o cumprimento de suas finalidades, buscar-se-á a integração de esforços entre:

a) os setores da administração pública responsáveis pela saúde, trabalho, assistência social, e outras agências municipais, estaduais e federais, incumbidas da promoção do bem-estar social;

b) as instituições educacionais de todos os graus de ensino;

c) as empresas, instituições privadas e comunitárias que possam contribuir para o diagnóstico, atendimento, habilitação e colocação profissional de excepcionais;

d) as famílias, de modo que o excepcional encontre no lar condições de reforço ao aprendizado que realiza, e possa interagir melhor com o meio familiar.

Artigo 79 - O atendimento ao excepcional deve:

I. visar à integração do excepcional na sociedade em que vive e convive, favorecendo o desenvolvimento da auto-aceitação, da competência social e da habilitação para o trabalho;

II. desenvolver procedimentos educativos que visem a aceitação do excepcional pela família e pela comunidade;

III. manter-se atualizado em relação às novas contribuições

da pesquisa científica, de modo a aprimorar os processos educativos que aplica;

IV. executar procedimentos confiáveis de levantamento e processamento de dados, que informem sobre a incidência e etiologia da excepcionalidade no Estado de Mato Grosso do Sul;

V. fundamentar sua atuação no trabalho de equipes multidisciplinares;

VI. mobilizar e utilizar os recursos da comunidade e das instituições e agências do poder público para detecção, diagnóstico, orientação, tratamento, treinamento profissional e encaminhamento do excepcional para o trabalho;

VII. ser contínuo e perdurar até enquanto o excepcional dele necessitar;

VIII. reger-se pelo princípio da ação preventiva, visando a profilaxia, diagnóstico e intervenção precoces e reabilitação;

IX. buscar a intervenção a mais efetiva e precoce possível, de modo a reduzir a incapacidade.

Artigo 89 - Para o atendimento aos excepcionais o Sistema Estadual de Ensino manterá, incentivará, coordenará, inspecionará e supervisionará o desenvolvimento da educação especial nas seguintes modalidades:

I. Classe comum com consultoria: Tipo de atendimento ao excepcional, no qual os técnicos especializados assistem ao professor da classe comum do sistema regular de ensino, orientando-o para o emprego de técnicas de diagnóstico, habilitação e reabilitação ao seu alcance, com o objetivo de permitir o desenvolvimento do potencial de educandos excepcionais.

nais limítrofes, que poderão acompanhar a classe comum com pequena ajuda suplementar;

II. Sala de recursos para Ensino Especial: Sala provida de material e/ou equipamentos especiais para atendimento das necessidades específicas de educandos excepcionais, objetivando fornecer apoio a esses e a seus professores de ensino regular, a fim de lhes proporcionar rendimento satisfatório e ajustamento adequado.

III. Classe especial em escola de ensino regular: É a classe especial que, embora funcionando em uma escola de ensino regular, conta com um professor especialmente habilitado a desenvolver programas adequados a um determinado tipo de excepcionalidade. Nesta modalidade, os educandos recebem instrução especializada em classes separadas, porém, participando junto com os demais alunos das classes regulares, de atividades do currículo desenvolvido pela escola. O objetivo desta classe é 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. Objetiva prover a educação, promover o ajustamento psico-social e o aproveitamento escolar do educando com um mínimo de segregação.

IV. Escola especial: Instituição de ensino especialmente destinada ao atendimento de excepcionais, nos quais o grau de prejuízo seja tão acentuado que não lhes permita frequentar a escola comum, mesmo com ajuda suplementar permanente. Seu objetivo é possibilitar o máximo de desenvolvimento e integração de excepcionais que apresentem limitações muito acentuadas, levando em consideração não apenas o grau da excepcionalidade, mas sua qualidade.

V. Oficina pedagógica: Recurso educativo que emprega o trabalho manual, em condições especiais de proteção e utilizando metodologia de instrução adequada ao educando, podendo estar conjugado com outras técnicas. O objetivo da oficina pedagógica é desenvolver a capacidade laboratorista e a habilitação profissional do educando, favorecendo a auto-aceitação e auto-estima; esse método de ensino deve ser empregado preferencialmente como atividade educativa complementar à educação formal.

VI. Oficinas protegidas ou emprego protegido: É qualquer forma de atividade laboratorista e produtiva, exercida em condições de proteção e supervisão especiais. Objetiva atender necessidades temporárias da educação e habilitação ou reabilitação de excepcionais.

VII. Ensino Itinerante: Modalidade de ensino, na qual o professor ou técnico se desloca para o domicílio do estudante, para um hospital (ou instituição congênere) ou mesmo para uma escola, para desenvolver as

VII. Ensino Itinerante: Modalidade de ensino, na qual o professor ou técnico se desloca para o domicílio do estudante, para um hospital (ou instituição congênere) ou mesmo para uma escola, para desenvolver as atividades de educação especial.

VIII. Centros Regionais de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social: Instituição destinada a fazer diagnóstico, tratamento, reabilitação de excepcionais e promover estudos sobre a excepcionalidade.

Artigo 9º - A criação, autorização de funcionamento, reconhecimento, e reorganização de escolas destinadas à educação de crianças e adolescentes excepcionais obedecerão ao disposto na Deliberação CEE/MS nº 40, de 27 de fevereiro de 1980, no que lhe for concernente, acrescido das exigências desta Deliberação e mais a exigência de material e equipamento adequado aos diferentes tipos e graus de excepcionalidade que se propõem a atender.

§ 1º - Caberá à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, como órgão técnico, fornecer as especificações de material e equipamentos técnicos referidos neste artigo, orientando as escolas quanto a sua correta utilização.

§ 2º - A Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação estabelecerá as exigências mínimas para o pessoal docente e demais técnicos que se destinem a trabalhar com excepcionais.

§ 3º - Na verificação "in loco", para efeito de autorização e reconhecimento de estabelecimentos de ensino que pretendam ministrar educação especial, o Serviço de Inspeção servirá de assistência dos técnicos da Diretoria de Ensino Especial.

Artigo 10 - A instalação dos serviços previstos no Art. 8º desta Deliberação, à exceção do Inciso VII, dependerá da autorização do Conselho Estadual de Educação MS, ouvido o setor competente da Secretaria de Educação.

Artigo 11 - Recomenda-se a conveniência do Poder Público

criar e manter serviços de atendimento aos educandos excepcionais, pelo menos nos estabelecimentos com mais de 10 salas de aula.

§ 1º - Os processos para fim de autorização de funcionamento de serviços de educação especial deverão ser instruídos com os seguintes documentos:

- requerimento do diretor do estabelecimento;
- justificativa do pedido;
- comprovante da existência e disponibilidade de pessoal docente e técnico habilitado e autorizado pela Secretaria de Educação;
- comprovante da existência de local apropriado;
- relação dos recursos e equipamentos básicos considerados indispensáveis pela SE/MS;
- cópia dos atos oficiais de autorização ou reconhecimento do estabelecimento;
- caracterização da clientela e do ensino a ser ministrado.

§ 2º - A documentação explicitada no parágrafo anterior deverá integrar o processo de autorização de funcionamento de estabelecimento de ensino regular quando, desde início, estiver previsto o atendimento especial.

§ 3º - A autorização concedida a serviço de educação especial prescreverá no prazo de 2 (dois) anos, se não for efetivada a instalação do atendimento a excepcionais.

§ 4º - Uma vez obtida a autorização de funcionamento e instalação dos serviços de educação especial, a continuidade do atendimento será de responsabilidade da direção do estabelecimento e sua inspeção correrá por conta do órgão próprio da Secretaria de Educação.

CAPÍTULO III

DO EFETIVO PEDAGÓGICO

Artigo 12 - A composição numérica das turmas de educação especial não poderá exceder os seguintes limites máximos:

- 15 (quinze) alunos - quando se tratar de deficientes mentais educáveis;
- 8 (oito) alunos - quando se tratar de deficientes mentais treináveis;
- 10 (dez) alunos - quando se tratar de classe destinada a atender deficientes da áudio-comunicação;
- 8 (oito) alunos - quando se tratar de deficientes mentais treináveis;
- 10 (dez) alunos - quando se tratar de classe destinada a atender deficientes visuais;
- 4 (quatro) alunos - quando se tratar de classe destinada a atender deficientes mentais que possuem também deficiência física.

Artigo 13 - Aos deficientes mentais educáveis deverá ser proporcionada educação integrada nas escolas comuns; os deficientes mentais treináveis são a clientela específica das escolas especiais; a assistência aos deficientes mentais dependentes se resumirá, do ponto de vista educacional, à orientação da família para que lhes sejam proporcionados cuidados que melhorem as condições de sua existência.

Artigo 14 - O atendimento a excepcionais no ensino regular, deve atender aos seguintes critérios:

§ 1º - Não será permitida a matrícula de mais de 2 (dois) deficientes auditivos, da fala ou da visão em cada classe.

§ 2º - O educando com comprometimento exclusivamente motor, deverá frequentar sempre a classe do Estabelecimento de ensino regular, proporcionando-se-lhe mobiliário adequado à assistência técnica especializada.

§ 3º - Não será permitida a matrícula senão de uma só qualidade de excepcionalidade em cada classe.

Artigo 15 - A condição de educando excepcional deverá constar no ato de matrícula do aluno no estabelecimento de ensino.

§ 1º - O registro escolar deverá ser feito nos moldes do ensino de primeiro grau, em instrumentos elaborados pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação.

§ 2º - O aluno que estiver cursando o ensino especial poderá ser, a qualquer tempo, integrado ou reintegrado ao ensino regular na se-

rie a que se registre o seu preparo, por indicação do Professor especializado e avaliação da escola de origem.

§ 30 - Os estabelecimentos de ensino expedirão certificado correspondente ao nível de aprendizagem alcançado pelo aluno.

§ 40 - Nos casos de diplomas ou certificados correspondentes à conclusão de segundo grau ou de exame supletivo, atender-se-á ao disposto na legislação específica.

§ 50 - O treinamento profissionalizante para excepcionais, em instituições ou empresas poderá ser ministrado em convênio com estabelecimento que ofereça educação especial, cabendo a este último a expedição dos certificados de qualificação para o trabalho.

Artigo 16 - Recomenda-se anexar à documentação escolar do excepcional, cópia do laudo elaborado por serviço oficial ou profissionais credenciados; em caso de transferência do educando, outra cópia deste laudo deverá ser enviada, em caráter confidencial, à Escola recipiendária.

CAPÍTULO IV

DO CURRÍCULO, DA AVALIAÇÃO E DA RECUPERAÇÃO

Artigo 17 - Na estrutura dos currículos plenos para o ensino especial, será observado o que determina a Deliberação CEE/MS nº 86, de 9 de outubro de 1980, feitas as necessárias adaptações às peculiaridades desse ensino, devendo apresentar basicamente:

a) disciplinas da parte diversificada, nas quais sejam incluídos conteúdos e atividades que desenvolvam auto-confiança e promovam a integração social e familiar da clientela;

b) individualização na dosagem, seqüência dos conteúdos, e metodologia na forma de tratamento, com o objetivo de adequá-los ao ritmo próprio do aluno e à especificidade do atendimento;

c) critérios de acompanhamento e avaliação que possibilitem avanços progressivos, sem a obrigatoriedade do regime seriado.

Artigo 18 - A Secretaria de Educação submeterá à apreciação do Conselho Estadual de Educação a Proposta Curricular para a Educação Especial.

Parágrafo Único - As grades curriculares dos Estabelecimen-

tos de Educação Especial e de Estabelecimentos de ensino regular que mantenham serviços de Educação Especial, deverão ser encaminhadas ao CEE/MS, devidamente analisadas pelo órgão próprio da Secretaria de Educação.

Artigo 19 - No que se refere aos processos de avaliação e recuperação, deverão ser observadas, no que couber, as determinações da Deliberação CEE/MS nº 101, de 19 de dezembro de 1980, ressalvando-se:

§ 19 - O pessoal docente, com a assistência da Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, terá a maior liberdade para modificar e elaborar instrumentos adequados de avaliação em cada caso individual.

§ 20 - O processo de recuperação dos educandos excepcionais deve ser efetivado de forma paralela à aprendizagem, com ênfase na utilização das salas de recursos.

CAPÍTULO V

DA QUALIFICAÇÃO DO PESSOAL

Artigo 20 - Os especialistas e docentes deverão ter habilitação específica para o ensino especial que ministram, na forma da legislação vigente.

Artigo 21 - Enquanto não houver, na localidade, pessoal habilitado em número suficiente para atender às exigências da implantação dos serviços de Educação Especial, poderão ser aceitos:

a) especialistas e docentes com formação de nível superior e cursos de aperfeiçoamento e especialização na área;

b) professores do ensino regular, com habilitação mínima de segundo grau e dois anos de experiência no magistério, que atuarão sob a supervisão permanente de técnicos da Diretoria de Educação Especial;

c) professores do ensino regular, com habilitação mínima de 2º grau e que tenham recebido treinamento específico na área, sob a supervisão da Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação.

d) qualquer professor em atividade, que tenha sido selecionado e receba supervisão permanente da Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, principalmente para os casos que seja indicada a instrução em classe regular, com consultoria dos técnicos da DEE/SE/MS.

Artigo 22 - Em qualquer das hipóteses descritas no artigo anterior, o professor deverá ser autorizado pela Diretora de Educação Especial da Secretaria de Educação.

Artigo 23 - O Sistema Estadual de Ensino implantará um programa de capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos para educação especial.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Artigo 24 - O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul baixará normas específicas para o atendimento educacional de alunos superdotados.

Artigo 25 - Os Estabelecimentos de Ensino que tenham excepcionais, providenciarão periodicamente, um estudo de cada caso, por especialistas da equipe multiprofissional dos Centros Regionais de Assistência Médico-Pedagógica e Social, ou por equipe credenciada, anexando o laudo à pasta individual do aluno, para que se possa acompanhar a evolução do educando.

Parágrafo Único - A periodicidade e a definição dos testes e exames de que trata este artigo, será estabelecida pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação.

Artigo 26 - Cabe ao Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul aprovar novas modalidades de atendimento não abrangidas neste artigo.

Artigo 27 - Comprovadas as condições financeiras favoráveis ao educando ou sua família, poderão ser estabelecidas taxas pelos serviços de diagnóstico, tratamento, habilitação e reabilitação.

Artigo 28 - O estabelecimento de Ensino que, por motivo relevante comprovado, não possa dar continuidade ao atendimento em Educação Especial, deverá comunicar à Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, no prazo mínimo de 180 (cento e oitenta) dias antes de se efetivar a desativação.

Artigo 29 - As instituições que mantenham programas de Ensino Especial quando da aprovação da presente regulamentação, têm prazo até 31 de dezembro do ano fluente para efetuar sua adaptação a estas exigências, no que couber.

Artigo 30 - Os Estabelecimentos de Ensino que mantenham programas de educação de excepcionais, deverão receber do poder público, tratamento especial mediante a concessão de bolsas-de-estudo, auxílio e subvenções.

Artigo 31 - A Secretaria de Educação, através de seus órgãos específicos, incumbir-se-á de velar pelo cumprimento desta Deliberação, de coordenar e supervisionar as atividades de Educação Especial, nos termos da legislação vigente.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 32 - Os casos omissos nesta deliberação serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Artigo 33 - Esta Deliberação, após ser homologada pela Secretária de Estado de Educação, entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial, revogadas as disposições em contrário.

Campo Grande/MS 25 de março de 1982

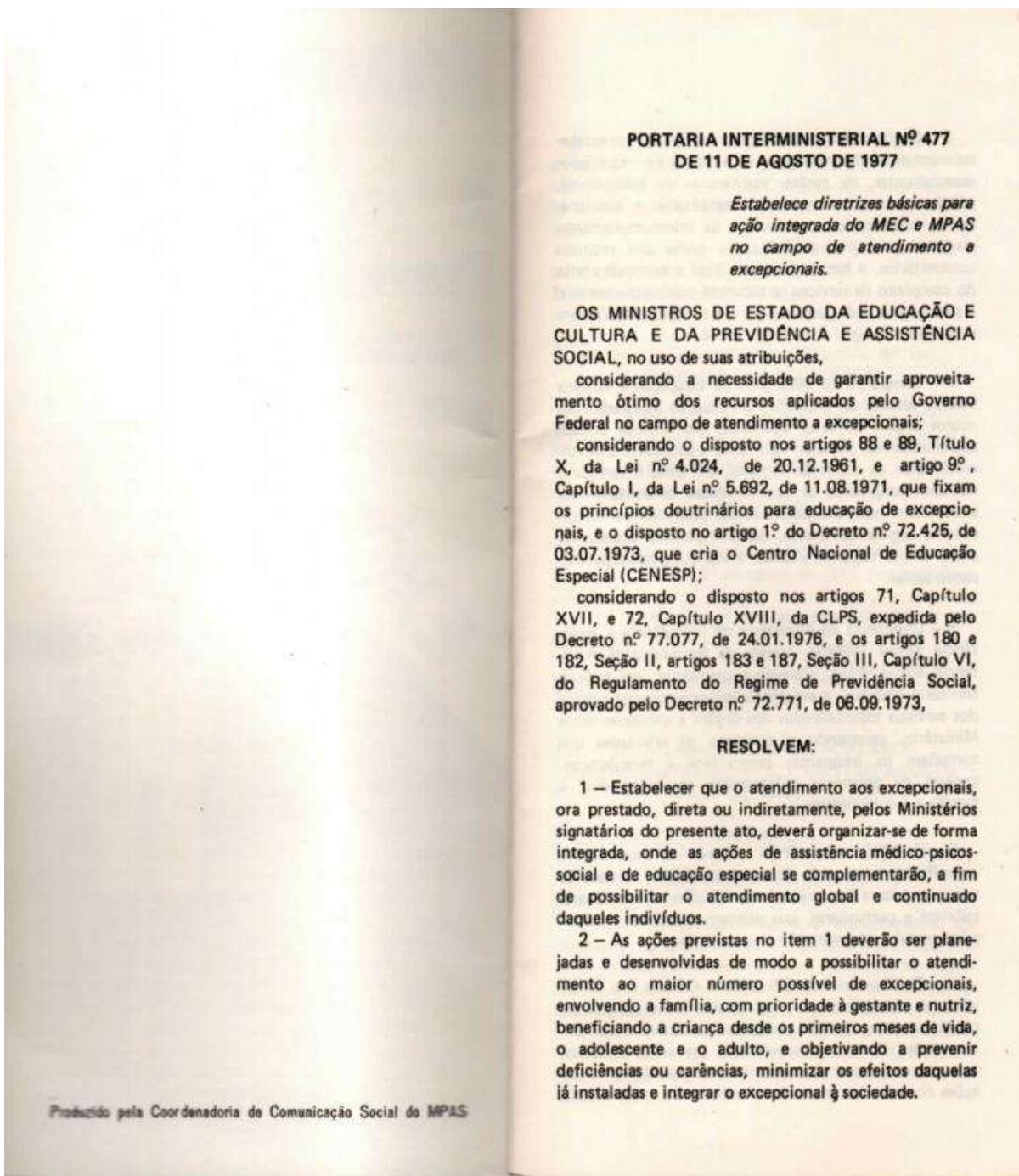
HOMOLOGO

Em 06/04/82

Profa. MARISA SERRANO FERRELLI
Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul

Cons. Inis Aparecida Zogbi Pereira Ferraz
Vice-Presidente no exercício da
Presidência

ANEXO F - Portaria Interministerial nº 477 de 11 de agosto de 1977 - Coordenadoria de Comunicação Social do Ministério de Previdência e Assistência Social - disponibilizado pela entrevistada (acervo pessoal)



ANEXO G - Final da Portaria Interministerial nº 477/1977. Excertos da Portaria Interministerial nº 186 de 10 de março de 1978 - Coordenadoria de Comunicação Social do Ministério de Previdência e Assistência Social - disponibilizado pela entrevistada (acervo pessoal)

3 - O atendimento a excepcionais far-se-á em estabelecimentos do sistema regular de ensino e em instituições especializadas, de caráter assistencial ou educacional, públicos e particulares, cuja implantação e funcionamento obedecerão ao princípio da intercomplementariedade, garantindo-se utilização plena dos recursos comunitários, a fim de compatibilizar a demanda-oferta do complexo de serviços de natureza médico-psicossocial e pedagógica, indispensáveis para a recuperação e desenvolvimento integral desses indivíduos.

4 - Competirá ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do CENESP, em atuação integrada com outros órgãos do setor educação, das diversas órbitas administrativas, planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, em todo o território nacional, ampliando as oportunidades de atendimento educacional para excepcionais, em estabelecimentos do sistema regular de ensino, desde o período pré-escolar até o ensino superior visando a sua progressiva participação social.

5 - Competirá ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), através da Secretaria de Assistência Social (SAS), planejar e coordenar, em todo o território nacional, a assistência aos excepcionais a cargo dos serviços especializados dos órgãos e entidades deste Ministério, garantindo o conjunto de atividades que compõem os programas preventivos e terapêuticos, capazes de promover a integração do excepcional à família e à comunidade.

6 - O MEC e o MPAS, através de seus órgãos específicos, numa ação intercomplementar, fornecerão apoio técnico e financeiro às instituições especializadas, públicas e particulares, que prestam assistência médico-psicossocial e educacional a excepcionais.

7 - O Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Previdência e Assistência Social expedirão, conjuntamente, normas gerais que garantam o cumprimento das diretrizes estabelecidas, prevendo, inclusive, mecanismos para a sistematização de planejamento das ações comuns no campo de atendimento a excepcionais.

8 - Fica instituída uma Comissão mista, a ser integrada por três representantes do MEC e três do MPAS, designados pelos respectivos titulares, para, no prazo de 90 (noventa) dias oferecer anteprojeto de regulamentação.

**NEY AMINTHAS DE BARROS BRAGA
L. G. DO NASCIMENTO E SILVA**

**PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 186
DE 10 DE MARÇO DE 1978**

OS MINISTROS DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL, no uso de suas atribuições,

RESOLVEM

I - Aprovar a regulamentação da Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977, nos termos do anexo.

II - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

**NEY AMINTHAS DE BARROS BRAGA
L.G. DO NASCIMENTO E SILVA**

**REGULAMENTAÇÃO DA PORTARIA
INTERMINISTERIAL Nº 477, DE 11 DE AGOSTO
DE 1977.**

CAPÍTULO I

DOS OBJETIVOS GERAIS

Art. 1º - O planejamento e a implementação de programas de atendimento a excepcionais, a cargo do Ministério da Educação e Cultura - MEC e do Ministério da Previdência e Assistência Social - MPAS, deverão ser orientados para o alcance dos seguintes objetivos gerais:

I. Ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social.

II. Prevenir deficiências ou minimizar os efeitos daquelas já instaladas, mediante processo de diagnóstico e atendimento precoce.

III. Propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através da oferta de serviços especializados de reabilitação e educação, diversificados e adaptados às etapas evolutivas e categorias de excepcionais, visando à sua recuperação, auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

IV. Garantir padrão mínimo de qualidade nos serviços especializados, adotando-se, dentre outras medidas, a fixação de critérios qualitativos para concessão de subsídios às agências executoras, incentivos às inovações que aumentem a eficiência e a eficácia do atendimento e mecanismos permanentes de supervisão e controle.

V. Possibilitar atendimento integral ao excepcional, adotando-se mecanismos de ação integrada em termos das várias áreas de atuação do MEC e do MPAS e das iniciativas pública e particular, com enfoque intra e inter-sistêmico.

CAPÍTULO II

DA DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DA CLIENTELA

Art. 2º – São considerados como clientela:

I. Dos serviços especializados de natureza educacional prestados por órgãos ou entidades, públicas ou privadas, assistidos técnica e/ou financeiramente pelo MEC, através do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, os excepcionais de diversas categorias e tipos que, tendo sido ou não submetidos a tratamento de reabilitação, apresentem condições pessoais necessárias à sua aceitação como beneficiários dos sistemas de ensino, via regular, supletiva e/ou especializada.

II. Dos serviços especializados de reabilitação da Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA) do MPAS, os portadores de deficiência física e/ou psíquica, congênita ou adquirida dentro da faixa etária limitada pelo final do desenvolvimento, persistente, não evolutiva, que apresentem conjunto de alterações provocadas por incapacidade, gerando desvio dos padrões

médios, sem prejudicar o alcance da meta mínima de reabilitação.

III. Dos serviços de saúde da Previdência Social, os excepcionais, cuja gravidade da patologia impossibilite o alcance da meta mínima de reabilitação, necessitando, por isso, de assistência especializada.

IV. Dos serviços de reabilitação profissional do INPS/MPAS, os excepcionais já incorporados ao mercado de trabalho que, na condição de segurados, necessitem de atendimento especializado.

Parágrafo único – Define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência parcial ou total para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da educação especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social.

Art. 3º – O atendimento educacional, numa linha de ação preventiva e corretiva, será organizado para as seguintes categorias e tipos de excepcionais:

I. Deficientes mentais educáveis: alunos que, embora possuam grau de inteligência 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.

II. Deficientes mentais treináveis: alunos que não se alfabetizam nem adquirem independência completa em seu ajustamento social e ocupacional, podendo, contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais, tornando-se úteis no lar, no trabalho e na comunidade.

III. Cegos: alunos que apresentem perda total ou resíduo mínimo de visão, necessitando de método Braille como meio de leitura e escrita e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

IV. Portadores de visão subnormal: alunos que possuam resíduos visuais em grau que lhes permita ler textos impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes.

V. Surdos: alunos que apresentem perda de audição em grau que impeça a percepção da voz humana, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipa-

mentos especiais para aquisição, correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

VI. Parcialmente surdos: alunos que, embora com perda de audição, possam perceber a voz humana, apresentando dificuldades de compreensão da mensagem e de expressão oral, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem.

VII. Deficientes físicos: alunos portadores de alterações musculares, ortopédicas, articulares e neurológicas, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

VIII. Portadores de deficiência múltipla: alunos que apresentem deficiência em áreas diferentes, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

IX. Portadores de problemas de conduta: alunos que apresentem acentuado desvio de comportamento emocional e social, ocasionando problemas em seu desenvolvimento e na aprendizagem escolar, necessitando de atendimento especializado.

X. Superdotados ou talentosos: alunos que apresentem notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidade psicomotora, necessitando de atendimento educacional adequado.

Art. 4º — Os serviços especializados de responsabilidade da LBA deverão prover atendimento aos excepcionais classificados nos seguintes grupos-diagnósticos:

I. Grupo I — portadores de deficiência física de causa neuro-patológica central ou periférica, de natureza não progressiva, associada ou não à deficiência mental, incluindo-se também, neste grupo, para tratamento precoce, as crianças de alto risco, para as quais está indicada observação armada.

II. Grupo II — portadores de deficiência mental, que varie de leve a moderada, associada ou não a uma deficiência física, não parálitica, que afete, simultaneamente, a capacidade intelectual e a performance motora.

III. Grupo III — portadores de distúrbios de comportamento, de causa psico-patológica central ou de perturbações da psicomotricidade, que afetem a capacidade de

falar, a capacidade de aprendizagem e/ou o relacionamento social e afetivo.

IV. Grupo IV — portadores de deficiência física, relacionada com uma afecção muscular, articular ou com alterações ortopédicas.

V. Grupo V — portadores de deficiência auditiva ou visual, parcial ou total, associada ou não a qualquer das outras deficiências mencionadas nos Grupos II, III e IV, incluindo-se, também, neste grupo, para tratamento precoce, as crianças de alto risco, com diagnóstico de deficiência sensorial já firmado.

CAPÍTULO III

DO DIAGNÓSTICO E ENCAMINHAMENTO

Art. 5º O encaminhamento de excepcionais para atendimentos especializados deverá ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional.

§ 1º O diagnóstico da excepcionalidade deverá ser feito o mais cedo possível, por equipe interprofissional especializada, que realizará avaliação global do excepcional, utilizando procedimentos e instrumentos das áreas bio-médica, psicossocial e pedagógica, que ofereçam garantia de rigor científico e adequabilidade.

§ 2º O diagnóstico para encaminhamento ao sistema educacional deverá ser feito, sempre que possível, em serviços especializados da LBA/MPAS, ou onde não os houver, aproveitando-se os recursos de natureza médico-psicossocial e educacional oferecidos pela comunidade.

§ 3º O diagnóstico para encaminhamento ao sistema de reabilitação deverá ser feito através dos serviços especializados da LBA/MPAS, organizados de modo a permitir oferta adequada à demanda da clientela.

§ 4º O encaminhamento a serviços de saúde da Previdência Social, bem como aos serviços de reabilitação profissional do INPS, obedecerá às normas vigentes.

CAPÍTULO IV

DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL

Art. 6º Competirá ao MEC, através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor educação, das diversas órbitas administrativas, planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial em todo o território nacional, ampliando as oportunidades de atendimento educacional para excepcionais, em estabelecimentos dos sistemas de ensino, desde o período pré-escolar até o ensino superior, visando a sua progressiva participação social.

Art. 7º O atendimento educacional tem por objetivo geral proporcionar ao educando excepcional a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como fator de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 8º O atendimento educacional será prestado:

I. Em estabelecimentos dos sistemas de ensino, via regular, para excepcionais de diversas categorias e tipos que apresentem nível de prontidão indispensável à sua participação no processo de aprendizagem escolar e adaptação social.

II. Em cursos e exames do ensino supletivo, adaptados para excepcionais que apresentem condições básicas para se beneficiarem das diversas modalidades desse tipo de ensino.

III. Em instituição especializada, para os excepcionais que, por suas condições pessoais, tipo e grau de deficiência, não possam receber atendimento educacional adequado em estabelecimentos do sistema de ensino, via regular ou supletiva.

IV. Simultaneamente, nos sistemas de ensino, via regular ou supletiva, e em instituições especializadas de natureza educacional, para excepcionais de diversas categorias e tipos que necessitem de atendimento complementar, em caráter temporário, que, dado seu nível de especialização, só possa ser oferecido em instituições especializadas.

Art. 9º O atendimento nos sistemas de ensino, via regular ou supletiva, poderá ser feito em classes comuns ou classes especiais, oferecendo-se diferentes modalidades:

I. Serão integrados em classe comum dos sistemas de ensino, os excepcionais que tiverem condições de desenvolver atividades curriculares programadas com nível de aproveitamento satisfatório, compatível com suas possibilidades.

II. Serão encaminhados às classes especiais de escolas comuns os excepcionais, cujo grau ou tipo de deficiência não permita sua integração em classes regulares, promovendo-se, nesse caso, a realização do maior número possível de atividades conjuntas com alunos normais.

§ 1º Para excepcionais em classes comuns ou classes especiais será oferecido, na medida do possível e sempre que necessário, atendimento complementar individual ou em grupo, sob orientação de professor especializado em salas providas de recursos, devidamente instalados e equipados.

§ 2º Para atendimento a excepcionais, sempre que houver possibilidade, o professor de classe comum deverá receber orientação de professor consultor e dispor de recursos didáticos e materiais especializados.

§ 3º Sempre que possível, as classes especiais deverão ser orientadas por professor especializado e contar com instalações e equipamentos adequados ao desenvolvimento de atividade de currículo adaptado à categoria da excepcionalidade.

Art. 10 Aos excepcionais que, por residirem em comunidades carentes de pessoal docente especializado ou estiverem temporária ou definitivamente impossibilitados de freqüentar escolas, poderá ser oferecido atendimento especial, individual ou em grupo, por professor ou equipe itinerante.

Parágrafo único. Para excepcionais que não possam prosseguir até o ensino do 2º grau, deverão ser organizadas modalidades de ensino profissionalizante adaptadas às suas condições especiais.

Art. 11. O atendimento educacional em instituições especializadas visará a habilitar o excepcional para ingresso no sistema regular de ensino, a complementar o atendimento prestado no ensino regular e, para os excepcionais cujas condições pessoais impeçam sua integração no sistema de ensino, via regular ou supletiva, a propiciar atendimento educativo continuado, incluindo a formação profissional que lhes assegure ingresso no trabalho protegido ou competitivo.

CAPÍTULO V

DO ATENDIMENTO MÉDICO-SOCIAL E DA REABILITAÇÃO

Art. 12. Competirá à Secretaria de Assistência Social (SAS), em ação integrada com outros órgãos do MPAS, planejar, coordenar, e promover, em todo o território nacional, a prestação de serviço especializado, abrangendo o diagnóstico e o tratamento de reabilitação.

Parágrafo único. Entende-se por tratamento de reabilitação o desenvolvimento de programação terapêutica específica de natureza médico-psicossocial e a concessão de auxílios complementares ao processo terapêutico, tais como próteses, órteses e medicamentos.

Art. 13. Os serviços especializados de assistência aos excepcionais beneficiários do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social – SINPAS têm por finalidade desenvolver programas preventivos e terapêuticos de reabilitação, visando prevenir deficiências e melhorar condições físicas, psíquicas e sociais.

Art. 14. Será de responsabilidade da LBA, além do disposto no art. 4.º, a organização de programas de estimulação precoce, através de sua rede de creche, de acordo com as diretrizes e normas definidas.

Parágrafo único. Entende-se por estimulação precoce a utilização de técnicas de intervenção de natureza médico-psicossocial, baseadas em teorias de aprendizagem e desenvolvimento, aplicadas em crianças de 0 a 3 anos que, em decorrência de múltiplos fatores atuantes em período pré, peri e pós-natal, apresentem alto risco de déficit nas áreas sensorio-perceptiva, motora, cognitiva, emocional, da comunicação e adaptação social, objetivando reduzir ou eliminar desvios dos padrões mínimos de normalidade.

Art. 15. Será de responsabilidade dos serviços de saúde da Previdência Social:

I. A prevenção primária, destacando a assistência à gestante em alto risco, o aconselhamento genético, o diagnóstico precoce, a seleção e o encaminhamento da clientela específica, bem como a complementação terapêutica, através dos atendimentos médico, odontológico e farmacêutico para as intercorrências e afecções não específicas do processo de deficiência.

II. Assistência aos excepcionais que necessitem exclusivamente dos recursos singulares de natureza médica.

III. Assistência especializada aos excepcionais classificados como portadores de patologia grave, a ser prestada em instituições qualificadas segundo normas gerais, expedidas pela Secretaria de Serviços Médicos do MPAS.

Art. 16. Compete aos serviços de reabilitação profissional do INPS promover a reabilitação profissional dos excepcionais mencionados no inciso IV do artigo 2.º, de acordo com a legislação vigente.

CAPÍTULO VI

DO SUPORTE TÉCNICO E FINANCEIRO

Art. 17. O MEC e o MPAS, numa ação intercomplementar de seus órgãos específicos, fornecerão apoio técnico e financeiro, de natureza complementar, às instituições especializadas, públicas e particulares que prestem assistência médica, psicossocial e educacional a excepcional.

Parágrafo único. Para fins do disposto neste artigo o MEC, através do CENESP, e o MPAS, através das entidades a ele vinculadas, firmarão convênios ou contratos com entidades públicas federais, estaduais, e municipais de administração direta e indireta e com entidades particulares que atuem na área do atendimento aos excepcionais, desde que cumpram as exigências técnicas, preencham os critérios e atendam às prioridades estabelecidas pelos respectivos Ministérios.

Art. 18. O MEC fornecerá, através do CENESP e de acordo com as diretrizes estabelecidas, assistência técnica e financeira de natureza complementar, às unidades federadas, para a expansão e melhoria de atendimento aos excepcionais.

Parágrafo único. A assistência técnica e financeira de que trata este artigo objetivará, também, o desenvolvimento das atividades de supervisão e controle ligadas ao atendimento do excepcional.

Art. 19. A assistência técnica e financeira do MEC às unidades federadas será prestada, principalmente, nas seguintes áreas:

I. Treinamento de recursos humanos especializados, compreendendo, dentre outros, o professor de classe

✓ comum, o professor especializado e equipes técnicas das Secretarias de Educação.

II. Elaboração e aquisição de material escolar didático e equipamentos educacionais especializados.

III. Adaptação, experimentação e divulgação de propostas curriculares.

✗ IV. Adaptação, ampliação ou construção de unidades de atendimento educacional especializado, compreendendo dentre outras, salas de recursos, classes especiais e oficinas pedagógicas.

Art. 20. O CENESP, em articulação com as Secretarias de Educação das unidades federadas, promoverá a análise e redefinição dos critérios para a concessão de auxílio financeiro às instituições especializadas.

Art. 21. O MPAS prestará serviços especializados de natureza médico-psicossocial para excepcionais.

§ 1º Os serviços especializados de assistência ao excepcional da LBA/MPAS terão a amplitude que as disponibilidades de recursos humanos, técnicos e financeiros permitirem, estabelecendo-se escalas de prioridades para localidades onde haja concentração significativa de clientela e que disponham de apreciável rede de serviços de saúde e educação, visando a atingir resultados que justifiquem o programa em face dos custos, da eficiência e da produtividade.

§ 2º Os recursos financeiros para o custeio dos serviços especializados de que trata o § 1º deste artigo serão estabelecidos na forma do disposto no art. 18, inciso V, da Lei nº 6.439/77.

Art. 22. A LBA/MPAS fornecerá apoio técnico e financeiro às instituições especializadas conveniadas ou contratadas, que atuem no campo de reabilitação, concedendo:

I. Subsídio mensal fixo, em valor calculado para cobrir, no todo ou em parte, as despesas da entidade com encargos gerados pelo convênio.

II. Subsídio mensal calculado com base em valores globais unitários, pelo atendimento sistemático e continuado do paciente, e variável em função da qualificação da entidade.

III. Pagamento "per capita", variável de acordo com a natureza dos serviços conveniados, observada a especialização, qualificação e classificação da entidade.

Art. 23. Para se habilitarem a firmar convênios ou contratos com a LBA, as entidades que atuem na área de

reabilitação deverão atender às seguintes exigências técnicas para efeitos de classificação:

I. Contar com equipe interprofissional capaz de desenvolver trabalho integrado, visando ao atendimento global, no qual se incluem avaliação do cliente, formulação do prognóstico e da programação terapêutica, execução do programa, reavaliação e alta, bem como a prescrição dos auxílios complementares e providências necessárias à sua concessão, na forma das instruções vigentes.

II. Dispor de área física, instalações e equipamentos adequados ao atendimento e à natureza da clientela.

III. Manter elevado padrão técnico, mediante especialização, aperfeiçoamento e reciclagem do seu pessoal e manutenção da qualidade de equipamentos, através de permanente atualização.

CAPÍTULO VII

DA SUPERVISÃO E DO CONTROLE

Art. 24. Os programas de atendimento a excepcionais, financiados pelo MEC e MPAS, serão objeto de supervisão e controle permanente, obedecida a legislação em vigor e as normas estabelecidas pelos respectivos Ministérios.

Art. 25. Serão de responsabilidade do CENESP, com a participação dos órgãos executores, o acompanhamento, a avaliação e o controle dos programas de atendimento educacional a excepcionais.

Art. 26. O acompanhamento, a avaliação e o controle dos programas de reabilitação a cargo da LBA serão de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social do MPAS.

§ 1º A LBA manterá sistema de supervisão e controle em níveis central e regional, atribuído, em ambos os casos, a equipes constituídas por técnicos de nível superior e com especialização em reabilitação.

§ 2º O sistema de supervisão e controle, em nível central, visará à avaliação dos programas e projetos, custos e prioridades e, em nível regional, à orientação técnica às entidades conveniadas ou contratadas.