

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTELA INÊS LEITE TOSTA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO: TRAJETÓRIAS E POLÍTICAS
PÚBLICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO (1962-2012)**

Porto Alegre

2014

ESTELA INÊS LEITE TOSTA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO: TRAJETÓRIAS E POLÍTICAS
PÚBLICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO (1962-2012)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de pesquisa: Educação e Processos
Inclusivos

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Leite Tosta, Estela Inês
Educação Especial em Mato Grosso: Trajetórias e
Políticas Públicas na Rede Estadual de Ensino (1962-
2012) / Estela Inês Leite Tosta. -- 2014.
285 f.

Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Políticas Públicas. 2. Educação Especial. 3.
Inclusão escolar. 4. Mato Grosso. I. Baptista,
Claudio Roberto, orient. II. Título.

ESTELA INÊS LEITE TOSTA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO: TRAJETÓRIAS E POLÍTICAS
PÚBLICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO (1962-2012)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 de Abril de 2014.

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS

Prof. Dra. Denise Meyrelles de Jesus

Universidade Federal do Espírito Santo- UFES

Prof. Dra. Nalú Farenzena

Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS

Prof. Dr. Aumeri Carlos Bampi

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Ao Miguel, esposo amado.

À Yasmin, razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por todas as bênçãos recebidas.

A meus pais (*in memoriam*), por seus ensinamentos e por terem me dado oportunidade de crescimento.

Ao Miguel, esposo querido, obrigada pelo carinho, por ter dividido comigo as ansiedades, incertezas, alegrias. Sua paciência e companheirismo foram vitais para a minha vitória.

À Yasmin, minha grande incentivadora. Obrigada por estar ao meu lado, por ter respeitado as “ausências” e pelas orações. Vencemos!!

À querida mana, Eremita (*in memoriam*) que sempre me incentivou.

Agradeço de coração ao prof. Dr. Claudio Roberto Baptista. Claudio, obrigada pela acolhida inicial e pelas interlocuções sempre qualificadas em todas as fases desta pesquisa. Não há palavras que expressem o que você representou para mim nessa trajetória. Mais que um orientador, você foi um grande amigo e incentivador. Obrigada por muitas vezes ter ouvido meus problemas e inquietações e, apesar das circunstâncias e dificuldades que vivenciei, na fase final do trabalho, você demonstrou muito respeito e confiou em minhas possibilidades. Você, para mim, é referência de compromisso, seriedade e profissionalismo. Nunca o esquecerei.

Aos professores Nalú Farenzena, Denise Meyrelles de Jesus e Aumeri Carlos Bampi, estimados componentes da banca examinadora. Obrigada pelas preciosas contribuições ao trabalho.

Em nome da Professora Maria de Lourdes, agradeço a todos os professores formadores do Cefapro de Rondonópolis pela torcida e incentivos recebidos.

À Sílvia Matsuoka, Kezia Tosta, Maria do Socorro, Ana Maria, Rafael e Edson. Amigos, o auxílio de vocês foi incomensurável.

Aos colegas do DINTER UNEMAT/UFRGS. Cada um de vocês, do seu jeito, compôs parte dessa caminhada.

Ao amigo Josivaldo. Obrigada pela amizade sincera, pelas palavras de incentivo, pelo estudos “temperados” por poesia e por me ouvir nas horas difíceis.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS, pela presença e pelos diálogos sempre profícuos que me ajudaram a delinear o objeto de pesquisa.

Aos Bolsistas de Iniciação Científica Mayara, Maíra, Alvin, Letícia e Priscila.
Ter contado com a colaboração de vocês foi fundamental para o encaminhamento da pesquisa.

Aos professores, sujeitos dessa pesquisa, obrigada pela colaboração, atenção e disponibilidade com as quais me receberam.

Sinceros agradecimentos a todos!

Filha: Pai, estas conversas são sérias?

Pai: Claro que são.

Filha: Não são uma espécie de jogo que tu jogas comigo?

Pai: De maneira nenhuma... Mas são uma espécie de jogo que jogamos juntos.

[...]

Filha: não percebo.

Pai: Está bem. O ponto é que a finalidade desta conversa é descobrir as regras. É como a vida- Um jogo cuja finalidade é descobrir as regras que estão sempre a mudar e não se conseguem descobrir (BATESON, 1989).

RESUMO

A presente investigação analisa os movimentos da política de educação especial no contexto do Estado de Mato Grosso, tendo como objetivo precípuo compreender os processos de constituição dessa política pública no âmbito da rede estadual de educação, no período compreendido entre 1962 e 2012. Partimos da premissa que as políticas públicas em contextos específicos, assumem configurações distintas em seus processos de constituição e, nestes, sofrem influências e estão articuladas às políticas de educação em seu sentido mais amplo. Para a compreensão dos elementos configuradores desse processo, as bases teóricas que sustentam a pesquisa estão fundamentadas em autores que se filiam ao Pensamento Sistêmico, como Gregory Bateson e Humberto Maturana, e à 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. Procurou-se estabelecer diálogos entre os documentos normativos e orientadores produzidos no Estado do Mato Grosso e entrevistas concedidas por gestores responsáveis pela educação especial no processo de constituição dessa política na rede estadual. Assim, houve prioridade conferida aos documentos e publicações oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e às Resoluções do Conselho Estadual de Educação. Para o desenvolvimento da análise foram considerados os elementos caracterizadores da política em questão, em três períodos: de 1962 a 1979, período de Implantação das primeiras iniciativas educacionais voltadas às pessoas com deficiência; de 1980 a 1999, momento em que ocorreu o processo de expansão e estruturação dos serviços; e de 2000 a 2012, período em que o Estado do Mato Grosso passa a traçar diretrizes e a esboçar políticas que apresentam certa sintonia com a perspectiva da educação inclusiva. As reflexões resultantes indicam que, ao longo do processo, esse estado produziu diretrizes e propostas curriculares, construiu referenciais normativos e empreendeu ações para a educação especial, buscando se alinhar às diretrizes estabelecidas pela política de educação e de educação especial em âmbito nacional. A análise mostrou, ainda, que a política de educação especial dessa rede estadual apresenta grandes desafios associados à constituição dos serviços e à formação de seus professores. Tais fatores colocam em evidência que, paralelamente à existência de uma diretriz que tende a valorizar o percurso escolar, existem inconsistências que se associam à dificuldade de garantia plena de escolarização aos sujeitos da educação especial.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação especial. Inclusão escolar. Mato Grosso.

ABSTRACT

This research analyzes the movements of special education policy in the context of the State of Mato Grosso, having as main objective to understand the processes of formation of this public policy within the state-run education, in the period from 1962 to 2012. We assume that public policies in specific contexts present different configurations in their formation processes, and thus are influenced and linked to the policies for education in a broad sense. For the understanding of elements of this process, the theoretical foundations that guided the research are based on authors who follow the Systemic Thinking, such as Gregory Bateson and Humberto Maturana, and the approach of the continuous cycle of policies proposed by Stephen Ball, Richard Bowe and Anne Gold. This is a study of qualitative nature grounded predominantly in the document analysis procedures. We tried to establish dialogue between the normative documents and guidelines produced in Mato Grosso and interviews with managers responsible for special education in the constitution of this policy in state-run institutions. Therefore, there has been given priority to official documents and publications of the State Department of Education of Mato Grosso and the Resolutions of the State Board of Education. For the development of analysis we have considered the characterizing elements of the policy, in three periods: 1962-1979, period of deployment of the first initiative for disabled people; 1980 to 1999, when the process of expansion and structure of services occurred; and from 2000 to 2012, during which the state government set guidelines and drafting policies that matched the perspective of inclusive education. The resulting reflections indicate that throughout the process, this state has produced guidelines and curriculum procedures, developed reference documents and undertook actions for special education in order to follow guidelines established by national government for education and special education in national institutions. The analysis also showed that the policy of this state for special education presents major challenges associated with the establishment of services and the training of their teachers. These factors put in evidence that even though there are policies that intend to value the education of disabled people, there are inconsistencies that are associated with the difficulty of ensuring their full inclusion in this model of special education.

Keywords: Public Policies. Special education. School inclusion. Mato Grosso.

RESUMEN

La presente investigación analiza los movimientos de la política de educación especial en el contexto del Estado de Mato Grosso, teniendo como objetivo fundamental comprender los procesos de constitución de esa política pública en el ámbito de la red estatal de educación, en el período comprendido entre 1962 y 2012. Partimos de la premisa que las políticas públicas en contextos específicos, asumen configuraciones distintas en sus procesos de constitución y, en estos, sufren influencias y están articuladas a las políticas de educación en su más amplio sentido. Para la comprensión de los elementos configuradores de ese proceso, las bases teóricas que sustentan la pesquisa están fundamentadas en autores que se afilian al Pensamiento Sistémico, como Gregory Bateson y Humberto Maturana, y el abordaje del ciclo continuo de Políticas propuesta por Stephen Ball, Richard Bowe y Anne Gold. Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa consolidado predominantemente en los procedimientos del análisis documental. Se intentó establecer diálogos entre los documentos normativos y orientadores producidos en el Estado de Mato Grosso y entrevistas concedidas por gestores responsables por la educación especial en el proceso de constitución de esa política en la red estatal. Así, hubo prioridad conferida a los documentos y publicaciones oficiales de la Secretaria de Educación del Estado Mato Grosso y las Resoluciones del Consejo Estatal de Educación. Para el desarrollo del análisis fueron considerados los elementos caracterizadores de la política en cuestión, en tres períodos: desde 1962 hasta 1979, período de Implantación de las primeras iniciativas educacionales volcadas a las personas con deficiencia; desde 1980 hasta 1999, momento en que ocurrió el proceso de expansión y estructuración de los servicios; y desde 2000 hasta 2012, período en que el Estado de Mato Grosso pasa a trazar directrices y a modelar políticas que presentan cierta sintonía con la perspectiva de la educación inclusiva. Las reflexiones resultantes indican que, a lo largo del proceso, ese estado produjo directrices y propuestas curriculares, construyó referenciales normativos y emprendió acciones para a educación especial, buscando alienarse a las directrices establecidas por la política de educación y de educación especial en el ámbito nacional. El análisis mostró, además, que la política de educación especial de esa red estatal presenta grandes desafíos asociados a la constitución de los servicios y a la formación de sus profesores. Tales factores colocan en evidencia que, paralelamente a la existencia de una directriz que tiende a valorizar el trayecto escolar, existen inconsistencias que se asocian a la dificultad de garantía plena de escolarización a los sujetos de la educación especial.

Palabras llave: Políticas públicas. Educación especial. Inclusión escolar. Mato Grosso.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - Nº de Teses e Dissertações.....	58
Figura 1 - Mapa do Estado de Mato Grosso.....	88
Gráfico 1 - Indicadores relativos à Educação Básica no Estado de Mato Grosso.....	90
Quadro 2 - Alunos com deficiência no ensino regular.....	92
Quadro 3 - Alunos com deficiência no ensino especial.....	93
Quadro 4 - Atendimento de alunos da educação especial.....	97
Quadro 5 - Extrato de convênio Seduc/MT-APAE.....	99
Quadro 6 – Critérios para encaminhamento de alunos para a equipe de triagem.....	117
Quadro 7 - Demonstrativo do corpo docente no ensino de 1º e 2º graus - 1986.....	131
Quadro 8 - Profissionais da educação especial, funções e local de atuação.....	136
Quadro 9 – Princípios específicos da educação Especial.....	144
Quadro 10 – Nº de alunos atendidos – 2002-2005.....	163
Quadro 11 - Alunos matriculados na educação especial em Mato Grosso.....	164
Quadro 12 - Número de professores da educação especial por grau de formação em 2000.....	166
Quadro 13 - Ações realizadas na educação especial no ano de 2001.....	166
Quadro 14 - Cursos oferecidos em 2002.....	168
Quadro 15 – Convênios para repasse de recursos financeiros.....	177
Quadro 16 - Convênios para cedência de recursos humanos.....	177
Quadro 17 - Atendimento em Classe Hospitalar (2003-2006)	178
Quadro 18 - Projetos desenvolvidos no CHP.....	180
Quadro 19 - Projetos desenvolvidos no CEAADA.....	180
Quadro 20 - Valores aplicados em Centros e escolas especiais.....	182
Quadro 21 - Critérios para seleção dos candidatos à composição da dupla da Unidade de Integração/Inclusão	184
Quadro 22 - Expansão das Unidades de Integração/Inclusão	186

Quadro 23 - Cursos oferecidos pelo Casies em 2012	197
Quadro 24 - Matrículas de alunos com deficiência em Mato Grosso (2008/2010)	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC - Associação de Amigos de Crianças com Câncer
ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AME - Associação Mato-grossense dos Estudantes
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APAE – Associação de Pais e Amigos dos excepcionais
AVA – Atividade de Vida Autônoma
CASIES - Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso
CAP - Centro de Apoio ao Deficiente Visual
CAS - Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA - Ciclo Básico de Aprendizagem
CEAADA - Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO - Centro de formação e Atualização de Profissionais da Educação Básica
CHA- Carga horária anual
CHP - Centro de Habilitação Profissional
CHS- Carga Horária semanal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAPEE - Conferência Estadual de Avaliação do Plano Estadual de Educação
CORDE - Coordenadoria para integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRLB - Centro de Reabilitação Louÿs Braille
DAAPNE - Divisão de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Especiais
DEE – Divisão de Educação Especial
DINTER - Doutorado Institucional
DOEMT - Diário Oficial do Estado do Mato Grosso
DREC - Delegacias Regionais de Educação e Cultura
EJA - Educação de Jovens e Adultos

FACED - Faculdade de Educação

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

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

FUSMAT – Fundação de Saúde de Mato Grosso.

GEE – Gerência de Educação Especial

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAMPS -. Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEMAT - Instituto de Previdência do Estado de Mato Grosso

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LC - Lei Complementar

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NAAHS - Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação

NAPDI - Núcleo de Apoio Pedagógico ao Déficit Intelectual

NAPTA - Núcleo de Apoio Pedagógico aos Transtornos Globais de Desenvolvimento

NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Escolar

OCs - Orientações Curriculares

ONG – Organização não Governamental

ONU - Organização da Nações Unidas

OSPA - Orquestra Sinfônica de Porto Alegre

PAED - Programa de Apoio à Educação para a Diversidade

PASI - Programa de Apoio e Suporte à Inclusão

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC - Proposta da Escola Ciclada

PEE – Plano Estadual de Educação

PFL - Partido da Frente Liberal

PGE - Plano Global Escolar

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEES - Portador de Necessidades Educacionais Especiais
PPGEDU - Programa de Pós –Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROADEMU- Programa de Atendimento ao Deficiente Múltiplo
PRODADEA- Programa de Atendimento ao Deficiente Auditivo
PRODADEF- Programa de Atendimento ao Deficiente Físico
PRODADEV- Programa de Atendimento ao Deficiente Visual
PRODADM- Programa de Atendimento ao Deficiente Mental
PRODEET- Programa de Atendimento Educacional Terminal
PROLIBRAS – Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
RBEE - Revista Brasileira de Educação Especial
RME - Rede Municipal de Ensino
ROP - Regras de organização Pedagógica
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC - Secretaria de Educação e Cultura
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEE - Secretaria de Estadual de Educação
SEESP - Secretaria da Educação Especial
SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE - Secretaria de Educação Especial
SINTEP/MT - Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SRM – Sala de Recursos Multifuncional
SUEB - Superintendência de Educação Básica
SUDE - Superintendência das Diversidades Educacionais
SUEE - Superintendência de Ensino Especial
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 DAS PENSAMENTAÇÕES ÀS CONVERSACIONAIS.....	18
1.1 O COMEÇO DE TUDO	18
1.2 DOS PRIMEIROS PASSOS: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO COMO PUNTO DE PARTIDA.....	20
1.3 DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E VIDA PROFISSIONAL	20
1.4 EM FLUXO CAMBIANTE: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA.....	22
1.5 O SURGIMENTO DE UMA INQUIETAÇÃO.....	27
2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: CONVERSACIONAIS COM O CONTEXTO, COM OS ESPAÇOS E COM OS SUJEITOS.....	34
2.1 SOBRE OS ITINERÁRIOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	35
3 POLÍTICAS PÚBLICAS: SOBRE OS SENTIDOS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE.....	41
3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	45
3.2 SOBRE OS ESTUDOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: UM PANORAMA	52
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: O QUE SE CONHECE? COMO SE CHEGA A CONHECER POR MEIO DESSES PROCESSOS?	72
3.4 POR QUE O PENSAMENTO SISTÊMICO?	75
3.5 PENSAMENTO SISTÊMICO E CICLO DE POLÍTICAS: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES.....	79
4 MUDANÇAS E REDEFINIÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS POLÍTICOS E LEGAIS.....	83
4.1 SOBRE O ESTADO DE MATO GROSSO.....	88
4.2 SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO.....	89
4.3 SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	91

5 SOBRE OS REGISTROS DE UMA TRAJETÓRIA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	102
5.1 PRIMEIRO PERÍODO – A IMPLANTAÇÃO DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS (1962- 1979).....	104
5.2 SEGUNDO PERÍODO – EXPANSÃO E ESTRUTURAÇÃO DOS SERVIÇOS (1980- 1999)	115
5.3 TERCEIRO PERÍODO – REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM DIREÇÃO À INCLUSÃO (2000-2012)	156
5.3.1 A INTERIORIZAÇÃO DO ATENDIMENTO: O PROJETO INTEGRAR.....	183
5.3.2 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.....	202
5.3.3 O PAPEL DO CEE/MT NA CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
DAS PENSAMENTAÇÕES INICIAIS ÀS CONVERSACIONAIS.....	223
REFERÊNCIAS.....	226
APÊNDICE	246
Apêndice A Quadro de referência de Teses e Dissertações.....	247
Apêndice B Quadro de referência de artigos publicados na RBEE	251
Apêndice C Quadro de referência dos trabalhos publicados no GT 15.....	252
Apêndice D Termo de autorização para a pesquisa – Seduc/MT.....	253
Apêndice E Termo de autorização para a pesquisa – CEE/MT.....	254
Apêndice F Termo de consentimento livre e esclarecido.....	255
Apêndice G Roteiro de entrevista.....	256
Apêndice H Quadro de documentos analisados.....	258
ANEXO.....	260
Anexo A Resolução 038/1993 CEE/MT.....	261
Anexo B Resolução 261/2002 CEE/MT.....	264
Anexo C Resolução 001/2012 CEE/MT.....	274
Anexo D Quadro de convênios 2012.....	282

1 DAS PENSAMENTAÇÕES ÀS CONVERSACÕES¹ INICIAIS

Nosso tema somos nós mesmos, seres humanos em nosso contínuo presente cambiante, e este é nosso ponto de partida para nos perguntarmos sobre tudo e, em particular, sobre nós mesmos.

(MATURANA, 2009, p. 99)

Escrever sobre o que me levou a iniciar esta investigação implicou em realizar uma andança em minhas memórias para visitar o itinerário percorrido, as relações construídas, os tempos e espaços vividos e os sentidos que venho atribuindo às situações e a mim mesma nesse caminhar (com) junto. Com um olhar cuidadoso e recursivo sobre os acontecimentos que me constituíram e constituem é que identifico as aproximações com a temática investigada.

As reflexões aqui documentadas surgiram do meu operar no mundo como professora, formadora, pesquisadora, polos aparentemente distintos, mas constituintes de uma mesma dimensão em que não há separação, mas entrecruzamentos. Tratam-se de dimensões singulares mas, que se constituem na relação. À medida que as narro e interpreto analiticamente (re) construo as etapas vividas através dos tempos, vendo-as agora por meio de novas lentes, o que possibilitou, também, dar ouvidos às vozes e aos silêncios de outras histórias a elas entrelaçadas. Assim inicio a conversa.

1.1 O COMEÇO DE TUDO...

Sou rondonopolitana, neta e filha de baianos. Meu pai chegou a Rondonópolis nos idos de 1950, com o sonho do “Eldorado”, ou seja, saiu de seu estado, deixando as dificuldades e a vida difícil, na esperança de construir um novo lar. Pensava em estudar os filhos², ter uma vida melhor e, quem sabe, enriquecer. Deixara para trás a família, pois não tinha dinheiro suficiente para a viagem, tampouco sabia em que condições iria viver no novo estado.

¹ Ao longo deste texto a palavra *conversações* será utilizada na perspectiva da teoria autopoietica de Humberto Maturana. Esse autor define o *conversar* como o entrelaçamento que ocorre entre o “linguajar” e o “emocionar”. O conversar representa todo o conjunto do viver e conviver humano. E “*conversação* é o fluir, no conversar, em uma rede particular de linguajar e emocionar”, desse modo, os seres humanos vivem e convivem em redes de conversações (MATURANA, 1999, 2009).

² Estudar os filhos, segundo minha mãe, significava colocá-los na escola.

Semelhante a outros nordestinos, chegou à promissora cidade do sul de Mato Grosso e passou, inicialmente, a dedicar-se ao garimpo nas regiões próximas à cidade, de onde se extraía o ouro e o diamante. Tempos difíceis. O que ganhava dava para viver, mas o intuito era juntar dinheiro e buscar a família que ficara no Estado da Bahia. Após alguns anos e não auferindo os lucros almejados, montou um pequeno bolicho³, tornando-se comerciante. A vida, contudo, não mudou muito; além disso, os anos dispendidos no garimpo e as más condições de trabalho lhe prejudicaram a saúde.

Depois de treze anos, mandou buscar minha mãe e irmãos. Ele era viúvo quando a desposara e agregou mais três filhos aos cinco que adquirira por ocasião do primeiro matrimônio. Sou a oitava filha do casal e, como dizia minha mãe, “a rapa do tacho”. Durante alguns anos, o fato de ser a mais nova proporcionou-me certas regalias e cuidados especiais por parte de todos, inclusive de minha irmã, que estando com dezoito anos, tinha com o que se ocupar, pois a cidade era pouco povoada e não havia muitos entretenimentos.

Na ingenuidade própria e peculiar das crianças, mal sabia eu que nossa vida iria mudar e que essa tranquilidade seria abalada. Meu pai veio a óbito quando eu tinha apenas seis anos de idade. Não compreendia a perda, mas ela trouxe insegurança, alterou ainda mais nosso padrão de vida e fez com que minha mãe, que há alguns anos havia se tornado doceira para contribuir com a renda familiar, com o falecimento do esposo, tomasse sobre seus ombros responsabilidades que antes eram divididas com ele.

Minha mãe tinha um sonho. Não pudera estudar e fazia questão de ver os filhos todos formados. Fazia doce de leite e os vendia para poder dar conta da empreitada. Não queria retornar à Bahia. Segundo ela, quando chegou o momento de eu ingressar na escola, acordou de madrugada para ficar na fila e conseguir uma vaga para eu estudar no “colégio das freiras⁴”, escola tradicional na cidade. Orgulhosa, acompanhou-me no primeiro dia e durante alguns anos à escola, até que eu, finalmente, conseguisse fazer isso sozinha.

³ Pequeno mercadinho que provia a vizinhança de secos e molhados e gêneros de primeira necessidade.

⁴ Expressão utilizada, por minha mãe, para designar a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus.

1.2 DOS PRIMEIROS PASSOS: A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA

Aos sete anos de idade, fui matriculada na 1ª série do Ensino Fundamental⁵.

Não cursei a educação infantil porque os poucos recursos financeiros não permitiam que minha família pagasse uma escola particular, mas tive o prazer de cursar e concluir todo o Ensino Fundamental e Médio⁶ na mesma escola pública. As dificuldades não foram poucas. O dinheiro proveniente da pensão de meu pai era curto e eram muitos os compromissos e coisas a fazer. Algumas vezes não tínhamos dinheiro para o uniforme, o calçado ou o material escolar; contudo, a persistência e o sonho de minha mãe nos impulsionaram para frente. O fato de ser semianalfabeta não a impediu de acompanhar-me na escola, nem de cobrar minhas responsabilidades para com as atividades propostas pelas professoras. E acredito que não tenha se desapontado, pois sempre fui aplicada e muito estudiosa. Ela sempre dizia: “Não tenho nada para deixar a você, só o estudo. O conhecimento é coisa que ninguém tira”. Ela estava coberta de razão.

1.3 DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E VIDA PROFISSIONAL

Concluí o magistério em 1984, porém no último ano do Ensino Médio, já atuava como professora numa escola de Educação Infantil. Passei no primeiro vestibular e, em 1985, ingressei no curso de Pedagogia no campus da Universidade Federal de Mato Grosso em Rondonópolis. O campus oferecia apenas duas licenciaturas, mas optei por Pedagogia, e acredito que fiz a escolha certa: tornei-me professora.

Concluí a graduação no ano de 1988, sendo que no ano anterior, havia sido aprovada no concurso público para o magistério na Rede Estadual, onde atuei até 1991, como professora, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tempos de muita dificuldade e inquietação.

Em 1987, ao tomar posse, tive a primeira experiência de trabalhar com alunos cujas características os associavam àqueles atendidos pela Educação Especial. Assumi o cargo numa escola de um município vizinho e fui ministrar aula para uma turma que era considerada pelos demais colegas como “especial”.

⁵ Antigo primário.

⁶ Estes níveis de ensino eram denominados 1º e 2º graus.

A escola organizou duas turmas de primeira série. Uma delas era constituída por alunos na faixa etária considerada normal (06 e 07 anos). A outra turma, formada por alunos das mais diferentes idades (09 a 16 anos) que ninguém queria e que haviam passado por vários professores, ficou sob minha responsabilidade. Repetentes, indisciplinados ou considerados “problema”, alunos com deficiência auditiva e intelectual, alguns quase da minha idade, todos agrupados numa mesma classe. Todos estigmatizados e enquadrados como “especiais.”

Constantemente eu ouvia na sala dos professores: “não podem ficar com os outros alunos”; “só ocupam o espaço de outros”; “deviam estar em casa”. Alguns até diziam que era assim mesmo e que eu tinha muito pouco a fazer porque aqueles alunos não aprendiam mesmo. Quanta cegueira! Temos a tendência a ver as coisas a partir do nosso próprio campo visual, como se tudo fosse absoluto e inquestionável. Se não ampliarmos o olhar, permaneceremos

[...] num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humanos (MATURANA, 2001, p. 22).

Estava e sentia-me completamente sozinha; aqueles alunos eram meus e eu é que tinha que resolver a situação. Não havia nenhum acompanhamento, orientação ou formação para o trabalho com eles. Entretanto, eu tinha consciência da responsabilidade e passava os fins de semana pesquisando diferentes metodologias, buscando e criando todos os recursos e materiais possíveis e, ainda assim, meus alunos não conseguiam aprender. Os planos que eu preparava para as aulas não davam certo.

Como o planejamento pedagógico era realizado em conjunto com a colega que ministrava aulas na mesma série, as atividades tornavam-se padronizadas e não chamavam a atenção de meus alunos. Quão cega eu estava. Eu não via que não via. Como todos os outros professores, eu estava imersa num campo de certezas que não me possibilitava enxergar as potencialidades daqueles alunos. Desse modo, com pouca experiência e sem referenciais que dessem suporte a minha prática, não logrei êxito.

Fracassei em muitos aspectos. Não tinha, naquele momento, “maturidade acadêmica”, nem percebia a ausência de políticas públicas direcionadas à formação de professores e à Educação Especial. Tampouco me recordo de alguma discussão sobre a temática nas reuniões pedagógicas que aconteciam na escola onde eu trabalhava, muito

menos na Universidade onde eu cursava Pedagogia.

Tamanhas inquietações e os constantes fracassos quase me fizeram desistir no caminho e da profissão, mas prossegui. Ocorre que fiquei muito pouco tempo com essa turma, pois fui removida para o município de origem. Todavia, aqueles alunos nunca saíram de minha cabeça. O que terá acontecido a eles? Conseguiram concluir a escolaridade? Abandonaram a escola? Que encaminhamentos a escola tomou a respeito deles?

Ao narrar e ouvindo as vozes que construíram minha história, encontrei a relação, o ponto de ligação ou o padrão que liga minha trajetória pessoal e profissional à temática de investigação.

Reconheço que

O passado, não podemos modificá-lo, mas o curso do presente que vivemos sempre está aberto à mudança que surge do ver o que a gente conserva, num ato reflexivo que larga o apego à certeza que às vezes a pessoa tem de saber o que acredita que sabe (MATURANA, 2009, p. 163).

1.4 EM FLUXO CAMBIANTE: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA

Rondonópolis possui duas instituições que trabalham com alunos com deficiência e foi assim que, em 1992, deixei o ensino regular para exercer as funções de professora, durante quatorze anos, numa escola especial: o Centro de Reabilitação Louÿs Braille (CRLB), entidade que ainda hoje realiza atendimentos a alunos com deficiência visual.

No início, a mudança foi impactante, pois era algo totalmente novo para mim. Na semana que antecedeu meu ingresso naquela unidade de ensino, fiquei extremamente ansiosa diante do desconhecido. Tinha dúvidas, não sabia como agir e passei muitas horas diante de livros e apostilas que a diretora me dera para que eu pudesse me inteirar acerca do trabalho que iria desempenhar.

Aliado a isso, havia ainda alguns complicadores. Assustava-me o fato de não ter cursado na graduação nenhuma disciplina sobre os fundamentos da Educação Especial e senti, a princípio, certo desconforto por ser a professora mais jovem da instituição e pelo fato de a maioria de meus colegas professores possuírem longo período de trabalho na Educação Especial. Iniciei, a partir de então, uma busca incessante por formação continuada na área. Eu não queria repetir a situação frustrante vivenciada no início da

carreira. Sentia a necessidade de me preparar, aprofundar os estudos, pautar-me em referenciais teóricos que dessem sustentação à minha prática.

A maioria dos alunos de minha turma era desacreditada pela família e nunca tinham frequentado uma unidade escolar de ensino regular porque seus pais acreditavam que a deficiência visual os incapacitava para aprender. Eram ali matriculados e permaneciam por muitos anos. Assim, o CRLB passava a fazer parte de suas vidas e tinha para eles o status de escola. Se era perguntado a qualquer aluno onde é que ele estudava, respondia: *na escola Braille*.

O tempo foi passando e aquilo que parecia assustador, inicialmente, tornou-se, então, uma paixão. Reitero, em tempo, que todo o meu envolvimento na Educação Especial tem forte ligação com minha trajetória no CRLB. À medida que ia me envolvendo com o trabalho, fui percebendo o potencial dos alunos e passei também a aprender muito com eles. Sentia necessidade de fugir do convencional, ou seja, de realizar um trabalho diferente daquele que era desenvolvido, por acreditar que os alunos podiam aprender. A maioria deles, já adulta, somente realizava trabalhos artesanais ou tocava violão, porém não havia sido alfabetizada.

Por outro lado, percebi que somente ter boas intenções não resolveria os muitos problemas da instituição, nem melhoraria minha prática. Tinha consciência de que era preciso adquirir uma postura mais crítica diante daquilo que se acreditava como verdade para aqueles alunos. Sim, eles tinham grande potencial. Desse modo, fazia-se necessário criar ou descobrir modos diferentes de enxergá-los, de rever o meu papel de professora naquela instituição e (re) inventar o meu trabalho.

Para mim, naquele momento, tornava-se imperioso redesenhar a forma de atuação, a concepção de educação e de educação especial, porém reconhecia que tal forma de pensar implicaria na construção de outra lógica de ensino, e nem todos comungavam comigo do mesmo ponto de vista. O processo de discussão acerca da integração de alunos com deficiência nas escolas regulares estava recém começando.

Ora, nos primeiros anos da década de 90, muitas pessoas com deficiência, a exemplo dos alunos do CRLB, permaneciam nas instituições ou frequentavam classes especiais, como se o fato de apresentar uma deficiência ou limitação de natureza cognitiva, sensorial ou motora as impossibilitasse de ir à escola, de ter acesso a determinados bens culturais e de exercer determinadas funções na sociedade.

Naquela época tomaram corpo, no país, as discussões e debates em torno da integração dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares. Apesar disso, as duas

instituições existentes no município (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE e CRLB) ainda mantinham, em seu interior, práticas segregacionistas, mesmo tendo alguns alunos integrados no sistema regular de ensino. A política proposta para a Educação naquele período histórico, por sua vez, previa que

[...] o processo de “Integração Instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas de ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994a, p. 19).

Que condições eram essas? Essa perspectiva era limitadora do acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular e favorecia a perpetuação de práticas pedagógicas segregacionistas nas classes especiais e instituições especializadas, como era o caso do CRLB. Nessa lógica, somente eram encaminhados à escola regular aqueles alunos que, depois de “preparados”, estavam em condições de acompanhar o processo de ensino junto aos demais.

Em meio ao movimento da “integração” deflagrado em todo o país, no interior do CRLB as opiniões divergiam quanto a tal processo. Sim, estávamos frente a uma difícil situação, sobretudo porque grande parte dos professores da rede oficial de ensino via, com muito receio, a presença de alunos com deficiência nas escolas e declaravam ter dificuldades para recebê-los em classe, de um lado por não acreditar em suas capacidades e de outro, “por não saberem lidar com alunos com algum tipo de deficiência⁷”, bordão ainda hoje difundido nas escolas por alguns docentes

A segunda dificuldade quanto à integração dos alunos dizia respeito aos próprios professores do CRLB. Alguns não eram adeptos da “integração” por acreditarem que, com o decorrer do tempo, ela causaria a extinção da instituição, tendo eles que retornar à escola regular de onde estavam ausentes por muito tempo. Aliado a isso, o fato de trabalharem em uma instituição especializada permitia que recebessem 30% a mais que os docentes que atuavam nas classes comuns. Caso retornassem à escola regular, esse percentual seria perdido.

Hoje, me encontro em um outro processo de amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico e vejo como sendo de suma importância o papel desempenhado pelas agências formadoras em Mato Grosso (Universidades e os Centros de formação e

⁷ Maior aprofundamento e discussão acerca de questões que envolvem os modos de compreender e se posicionar perante a ação docente voltada ao atendimento do aluno com deficiência, poderá ocorrer mediante a leitura da Tese de Brabo (2103), defendida no PPGEdu da UFRGS, com a temática: A formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva.

atualização de profissionais da educação básica – Cefapros) na formação inicial e continuada de profissionais para atuar na educação, mormente na educação especial.

No que se refere ao papel da Universidade como agência formadora, comungo da mesma opinião de Jesus (2009). Essa autora pondera que é de fundamental importância que

[...] a universidade, como agência formadora de profissionais, assuma com o sistema público de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas que ofereçam suporte a tais profissionais, de forma a contribuir no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum (JESUS, 2009, p. 96).

Não dispúnhamos desse suporte, não havia Cefapros⁸ e era ainda tênue um processo dialógico-colaborativo, conforme propõe a autora, entre Universidade, escola regular e escola especial no sentido de propiciar a construção de saberes e práticas pedagógicas direcionadas a tornar efetiva a aprendizagem e a integração dos alunos com deficiência nas escolas.

Na compreensão da autora mencionada anteriormente, o processo colaborativo que se estabelece entre instituições formativas e escolas deve se constituir permanentemente por meio de práticas alicerçadas na dialogicidade e “contribuir para práticas pedagógicas que efetivem de fato uma educação mais inclusiva” (JESUS, 2009, p. 96).

Cumprе salientar que a partir de meados da década de 90, as discussões sobre a temática da inclusão começaram a ganhar destaque no cenário nacional. Conforme Bueno et al. (2005, p. 98), a partir da segunda metade da referida década observou-se em âmbito nacional um grande momento vivido pelas políticas públicas na área da educação, ganhando vulto os debates em todos os níveis de ensino acerca dos impactos provocados pelas reformas implantadas na educação básica no que diz respeito à descentralização, ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), diretrizes para organização do ensino e para formação de professores. Em termos mais

⁸ Os primeiros Cefapros foram criados por meio do Decreto nº 2007 de 29 de dezembro de 1997. O Centro de Formação e Atualização de Profissionais da Educação Básica é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, pela política de qualificação e valorização dos profissionais que atuam na rede básica de ensino do Estado, bem como pelo desenvolvimento de parcerias com o Ministério da Educação, Secretarias Municipais de Educação e Instituições de Ensino Superior.

específicos, o momento era de transição na área de educação especial, com as mudanças ensejadas pela legislação educacional.

Mesmo diante de muitas dificuldades, aqueles foram anos profícuos, de muita busca, reflexões e aprendizado, e mesmo que eu estivesse desenvolvendo um trabalho em uma escola especial, alfabetizando alunos com baixa visão, minha pretensão era fugir de fórmulas ou maneiras pré-concebidas de ministrar aulas. Fui descobrindo, a cada ano, modos diferentes de atuar junto aos alunos. Era ali que eu estava a compreender que a escola podia representar um diferencial na vida de qualquer aluno, independentemente de tal aluno ter ou não uma deficiência, aspecto que provocou mudanças em meu agir/fazer pedagógico e, em consequência, na desconstrução das práticas segregacionistas. Processo doloroso e em descompasso com as práticas do CRLB. Creio que, eu estava dando os primeiros passos na direção de pensar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Ocorre que eu ainda estava em busca de respostas para muitas inquietações pedagógicas. Ter ingressado, em 1991, no curso de Especialização em Alfabetização na Universidade Federal de Mato Grosso oportunizou-me retomar algumas reflexões com relação aos fundamentos da educação, às práticas pedagógicas, às dificuldades de aprendizagem, aos diferentes modos de aprender e de como desenvolver metodologias diferenciadas no atendimento aos alunos. Além disso, participava de palestras, eventos, cursos e ainda assim, não encontrava respostas a todos os questionamentos a respeito do trabalho pedagógico com alunos com deficiência.

Muito mais tarde é que fui perceber que as respostas que procuramos para as situações com as quais nos envolvemos no dia-a-dia são tecidas na relação, nas redes de conversações que vamos realizando com as demais pessoas nos processos de viver-fazer; que as respostas não são dadas a priori, nem existem fora do contexto de onde surgem as perguntas.

Essas reflexões acima expostas com relação à ação pedagógica por mim empreendida na Educação Básica tiveram grande repercussão, vindo a culminar em outro momento de minha formação profissional: a docência no ensino superior⁹. Ao assumir, em 2005, a supervisão de estágio supervisionado do curso Normal Superior, pude vivenciar com meus alunos a experiência de acompanhar um trabalho que realizaram

⁹ A partir de 2004 iniciei a docência do Ensino Superior no curso Normal Superior – Habilitações em Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental- posteriormente transformado em Pedagogia-, na Faculdade do Sul de Mato Grosso.

junto a crianças com dificuldade de aprendizagem e com deficiência em escolas da rede municipal.

A maioria dos discentes estava no exercício da docência, pensando que só o diploma em nível superior seria suficiente para o trabalho. Certamente que propiciar discussões que os levassem à reflexão sobre suas práticas e sobre serem capazes de construir outras possibilidades de trabalhar junto aos alunos era de suma importância, contudo discutíamos constantemente com eles a necessidade de dar continuidade a sua formação.

Esses debates e reflexões com os acadêmicos acerca da formação, durante as orientações de estágio, deram origem a outra fase de minha trajetória: o Mestrado em Educação. No mestrado, a opção pela Linha de Pesquisa “Formação de Professores” se deu justamente pelo fato de lecionar num curso voltado à formação de educadores e por minha intenção em ser formadora no Cefapro.

Por todas as dificuldades que passei atuando na Educação Especial, na Rede Estadual da qual faço parte, é que concordo com Martins (2009, p. 154), ao afirmar que “[...] os processos formativos dos professores requerem mudanças significativas, visando a dar respostas à complexidade de situações presentes na realidade escolar e na sociedade para atender a diversidade do alunado [...]”. Assim, no final de 2008, pelo interesse na formação e, acima de tudo, pelo desejo de desenvolver um trabalho voltado às práticas inclusivas em sala de aula, prestei o processo seletivo da Secretaria de Estado de Educação, por meio da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação, para ser professora formadora no Cefapro.

Em janeiro de 2009, assumi a função de professora formadora na área específica, Educação Especial, passando a acompanhar a formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual nos 14 (quatorze) municípios polo que compreendem a área de atuação do Cefapro de Rondonópolis-MT.

1.5 O SURGIMENTO DE UMA INQUIETAÇÃO

O envolvimento na formação de professores, o trabalho na Educação Especial ao longo de minha trajetória e a busca por um novo quadro de referência que potencializasse e qualificasse minha ação como docente/formadora/pesquisadora foram situações que me motivaram a cursar o Doutorado em Educação, fato que veio a ocorrer por meio do

Projeto de Doutorado Interinstitucional – DINTER¹⁰/UFRGS/UNEMAT¹¹, na Linha de Pesquisa “Educação e processos inclusivos”.

Fazer a retrospectiva de minha trajetória pessoal e profissional foi um exercício, pois possibilitou a reflexão acerca dos processos vividos e do percurso empreendido na educação especial no Estado de Mato Grosso. Por esse motivo, investigar a política de educação especial no estado de origem e no qual, integro o corpo de profissionais que atuam na Educação Básica/Educação Especial significou, também, uma maneira de compreender e atribuir sentidos a mim mesma. Desse modo, justifica-se o interesse em aprofundar questões sobre as especificidades da política educacional em Mato Grosso, voltando o olhar para o campo da Educação Especial.

Do ponto de vista do campo da Educação Especial, o universo teórico que deu suporte à investigação foram os pressupostos do pensamento sistêmico e da abordagem do ciclo de políticas. O pensamento sistêmico permitiu-me compreender, situar as relações e os movimentos que envolvem os processos de constituição de políticas públicas em sistemas específicos. Parte-se do entendimento de que uma política pública se faz na/pela relação, o que significa considerar e compreender os sentidos que aqueles que se envolvem em sua produção imprimem às ações que realizam. .

O Ciclo de Políticas, por sua vez, é uma perspectiva de análise de políticas públicas que, possibilita ao investigador teorizar acerca dos processos de sua elaboração, levando em conta as relações e tensões que permeiam os diferentes contextos de sua produção bem como a análise das influências, redes de sentidos e práticas em que são tecidas.

Investigar a política de Educação Especial tomando como referencial de análise essas duas perspectivas leva-me a perceber a multiplicidade de fatores que circundam uma política pública, bem como a compreendê-la numa dimensão processual, como um processo inacabado, complexo e sempre em movimento.

Por que realizar um estudo sobre as políticas de educação especial? Trata-se de uma área que nos últimos anos vem se configurando como um importante território no cenário da política educacional brasileira, mas que, historicamente, sempre ocupou uma

¹⁰ A oferta do DINTER à UNEMAT/Cefapro pelo PPGEEDU/UFRGS justificou-se pela necessidade de qualificação dos docentes das referidas instituições na área da educação. O projeto conta com o respaldo da CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e tem o objetivo de capacitar um grupo específico de 18 docentes, sendo 16 (dezesesseis) vinculados à UNEMAT e 02 (dois) vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso /Cefapro.

¹¹ UNEMAT: Universidade Estadual de Mato Grosso.

posição secundária e de pouco destaque tanto no que se refere aos investimentos quanto de ações por parte do poder público. Ao longo da história, as experiências educacionais nesse campo demonstram, quase que prioritariamente, uma atuação delegada a grupos ou setores da sociedade civil, tais como entidades filantrópicas e comunitárias, além da destinação de recursos e verbas públicas a essas instituições (MAZZOTA, 1996; OLIVEIRA e AMARAL, 2004; BAPTISTA, 2006; BRIZOLLA, 2009). Aliado a isso, registra-se forte aproximação com a área clínica em detrimento de um enfoque pedagógico que lhe conferisse relevância na cena educacional ou que reduzisse seu caráter assistencial.

Se antes da década de 1990 do século XX, a insuficiência de verbas e a ausência de políticas eram características da área, nos últimos anos têm ocorrido sucessivas reformas educacionais e a implementação de programas no sentido de ampliar o acesso à educação, garantir a permanência e as condições de aprendizagem ao público alvo da área em questão, aspectos que têm concorrido para inscrevê-la numa posição de maior protagonismo no quadro da política educacional.

O Ministério da Educação (MEC) estabelece diretrizes e objetivos norteadores para essa política em todo o Brasil. De outra parte, pesquisadores como Baptista (2009); Brizolla (2007); Kassar (2011); Garcia e Michels (2011) apresentam estudos e pesquisas que destacam a evolução da Política de Educação Especial no cenário nacional e apontam a necessidade de novas investigações que se detenham em questões que envolvam o atendimento ofertado aos alunos com deficiência, a implementação de serviços de apoio, a organização curricular e a formação docente. A partir dessas considerações anteriores relativas à temática, é que propus-me a investigar a educação especial em Mato Grosso, buscando compreender o processo de constituição dessa política no estado.

Parto da premissa de que quaisquer mudanças ocorridas ou que porventura venham a ocorrer nessa área, não poderiam ser analisadas de forma descontextualizada dos pressupostos estabelecidos pela política nacional de educação, tampouco ser “isoladas da dimensão histórica evidente nas ações norteadoras da Educação Especial brasileira” (BAPTISTA, 2006, p. 31).

Nesse sentido, foram considerados alguns elementos que envolveram a política educacional brasileira e que resultaram num movimento nacional de redefinição das políticas públicas dirigidas à educação especial, na última década, vindo a influenciar os sistemas de ensino a traçar ações e direcionamentos em suas respectivas redes com vistas a atender às proposições políticas as quais, exigiam novos posicionamentos e diretrizes para a área em questão.

Dentre eles, destaco alguns dispositivos normativos ou orientadores como a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de 1994, a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade de 2003 e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A *Carta Magna de 1988* prescreve em seus dispositivos que a educação é um direito fundamental. Para tanto, os sistemas de ensino devem organizar-se no sentido de garantir a igualdade, o acesso de todos à escola e a permanência deles. Estabelece a cidadania e a dignidade como fundamentos da República e elenca como objetivos fundamentais, em seu Art. 3º, inc. IV, a promoção do bem comum a todos, sem preconceitos de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Ao estabelecer tais objetivos, o texto constitucional aponta as diretrizes de como deveria se desenvolver a política de educação inclusiva no país, levando em consideração o direito à igualdade, com vistas ao desenvolvimento pleno e à garantia de que ao cidadão serão dadas todas as condições, no sentido de prepará-lo, efetivamente, para o exercício da cidadania.

A *Política Nacional de Educação Especial* (1994) embasada no princípio da “integração”, entendia a educação especial como um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou com superdotação. Ainda que não tenha promovido mudanças substanciais no ensino, contribuiu para inaugurar a discussão de que a educação especial deveria ser inserida no contexto global da proposta educacional, porém condicionava o acesso desses alunos às classes comuns se estes estivessem em condições de acompanhar e desenvolver as atividades propostas pelo currículo escolar, no mesmo ritmo que os alunos considerados normais.

Acompanhando esse movimento nacional de redefinição das políticas públicas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecia em seu Art. 2º que:

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

Tal Diretriz teve o mérito de ter contribuído para ampliar o atendimento educacional especializado ao alunado da educação especial contudo, ao admitir à educação especial o caráter substitutivo aos serviços educacionais comuns, deixou de potencializar a adoção efetiva de uma política inclusiva no âmbito das redes de ensino (Brasil, 2010).

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implantado pelo MEC, em 2003, objetivava difundir e apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, para tanto intensificou o processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, com vistas a garantir a oferta do atendimento educacional especializado e, com isso, a ampliar o acesso dos alunos com deficiência às escolas comuns.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 visava garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem a todos os alunos. Definiu como público específico da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de contribuir para a mudança e re-estruturação das práticas pedagógicas direcionadas à educação especial.

A partir dessas matrizes legais e diretrizes orientadoras a Educação Especial que, ao longo da história, sempre assumiu um caráter paralelo e periférico na educação brasileira com relação aos demais níveis de ensino (BAPTISTA, 2006; DUTRA, 2006; BAPTISTA, 2008), redefiniu-se como área, assumiu definitivamente, um caráter transversal, ganhou destaque e passou a ser alvo de debates e programas por meio de uma política educacional cujo objetivo precípua é assegurar e desencadear novas formas de organização para os sistemas de ensino, de forma a atender as necessidades de todos os alunos (BRASIL, 2008).

Em virtude desses movimentos na política nacional, os sistemas de ensino encontravam-se, então, diante do desafio de instituir políticas públicas numa perspectiva inclusiva e que promovesse a educação de todos os alunos. Frente a esse processo de redefinição da política de educação especial em âmbito nacional, o Estado de Mato Grosso que formalizou suas ações educacionais para a educação especial a partir da década de 1970, vem a partir desses movimentos se mobilizando e buscando alternativas que venham a atender e às exigências e proposições dessas políticas nos diferentes momentos históricos.

Que ações foram desencadeadas pelo estado no decorrer do processo de instituição da Política de Educação Especial? Como essa política se articula aos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial vigente no país? Compreender, portanto, os aspectos que envolveram esse percurso e os movimentos que constituíram as ações desse estado para efetivar sua política de Educação Especial, conduziram-me à investigação dos processos envolvidos na constituição da política de Educação Especial no Estado de Mato Grosso, dando ênfase ao período de 1962 a 2012.

Com a postura de um sujeito interrogante e com o olhar cuidadoso de quem buscou entender o processo de constituição de uma determinada política sem, contudo, dissociá-lo do contexto mais amplo da educação brasileira, passo a documentar de que maneira a pesquisa foi organizada.

No capítulo inicial faço considerações acerca dos fatos e fenômenos que constituíram minha trajetória pessoal nos diversos espaços tempos e que se entrecruzam e se relacionam com meu viver/fazer no mundo como professora, formadora e pesquisadora.

O segundo capítulo é dedicado à apresentação da metodologia utilizada na pesquisa, englobando aspectos como: a natureza da pesquisa; as questões norteadoras; os objetivos perseguidos; os itinerários percorridos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

No terceiro capítulo apresento as diferentes perspectivas de análise de políticas públicas e as discussões presentes na literatura que indicam a constituição dessa área como um campo de pesquisa. São ainda apontados os limites e avanços da política pública enquanto campo de pesquisa no Brasil e os possíveis desdobramentos dessa discussão para o campo da educação e da educação especial. Nesse último aspecto, em específico, procuro fazer uma interlocução com as produções científicas vinculadas à temática investigada, buscando compreender os delineamentos assumidos pelas políticas públicas de educação/educação especial em diferentes contextos.

O capítulo segue, abordando aspectos referentes ao aporte teórico que fundamenta a presente pesquisa a partir da interlocução de duas abordagens: o pensamento sistêmico e o ciclo de políticas, evidenciando aspectos voltados à contribuição dessas perspectivas para a compreensão dos processos que constituem as trajetória de políticas públicas, nesse caso, a política de educação especial de Mato Grosso em suas múltiplas dimensões e relações com as políticas nacionais de educação e de educação especial.

O quarto capítulo, por sua vez, apresenta o processo de redefinição pelo qual passou a educação especial na última década, destacando os marcos normativos e as políticas direcionadas à esta área em âmbito nacional e como, nesse contexto, o Estado de Mato Grosso se mobilizou com relação à constituição de sua política de Educação Especial, considerando os encaminhamentos e rumos assumidos pela política de educação especial na perspectiva inclusiva.

No capítulo quinto apresento a análise dos dados que auxiliaram a compreender o processo de constituição e estabelecimento das Políticas de Educação Especial na Rede Estadual de Mato Grosso, sinalizando as ações empreendidas, desde o período em que o estado implantou as primeiras iniciativas para a educação de pessoas com deficiência até o momento em que se passou a conceber e a consolidar políticas sob o enfoque da educação inclusiva. O capítulo está estruturado em 3 (três) núcleos ou eixos organizadores, sendo que o primeiro aborda a fase inicial de constituição dos serviços e demarca a responsabilidade formal do estado para com a área, a partir da criação da Divisão de Educação Especial (DEE), em 1972. O segundo eixo aborda aspectos relacionados à trajetória de expansão e estruturação dos serviços, destacando o movimento estadual no sentido de regulamentar as ações da área. O terceiro eixo, por seu turno, aponta o processo de redefinição da educação especial no estado, por meio da construção de diretrizes e referenciais que, sob o enfoque da educação inclusiva passa a direcionar as políticas educacionais em Mato Grosso.

E, finalmente, apresento as considerações finais acerca da investigação realizada.

2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: CONVERSÇÕES COM O CONTEXTO, COM OS ESPAÇOS E COM OS SUJEITOS

A presente investigação voltou-se ao estudo da Política de Educação Especial no Estado de Mato Grosso, buscando responder como tal política vem se constituindo desde o momento inicial de sua institucionalização.

As expressões *processo, contexto e relações* que se encontram vinculadas ao pensamento sistêmico são demarcadoras e constituem-se como elementos-chave desse campo do conhecimento que me ajudaram a pensar a política investigada, sendo constituída mediante a existência de múltiplas redes de conexões tecidas no contexto no qual emerge e se configura. Nesse sentido, a pesquisa foi delineada para centrar a análise nos processos de constituição da política de educação especial da rede estadual, com ênfase às ações desencadeadas no percurso e nos modos como o estado tem se articulado e se mobilizado para dar curso a essas ações.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de constituição da política de educação especial no Estado de Mato Grosso, buscando, em paralelo, as conexões com os pressupostos que configuram a política de educação e de educação especial vigente no país, cujas diretrizes têm se delineado no sentido de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2008a).

Com relação aos aspectos mais específicos, os processos constituidores da política estadual de Educação Especial foram pensados a partir das configurações que tal política vem assumindo na rede estadual sem, contudo, desconsiderar os nexos que se estabelecem com as dimensões política, histórica, econômica e cultural que constituem a política educacional em âmbito local e nacional. Considerar tais aspectos levaram-me a: 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.

A pesquisa se configura como um estudo de natureza qualitativa visto que, essa abordagem permite ao pesquisador o contato direto com o contexto e a compreensão do complexo movimento do fenômeno investigado de maneira que “as ações podem ser

melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”, aspecto que exige, por parte do investigador, um trabalho constante e intensivo em campo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48). Dada a complexidade da presente temática foi necessário considerar, ainda, as múltiplas dimensões teóricas que circundam o objeto, além das configurações que este vem assumindo no decorrer da trajetória de constituição da política de educação especial.

Outra característica dessa abordagem salientada pelos autores refere-se à forma como os dados devem ser abordados pelo pesquisador assim, procurou-se imprimir um caráter analítico e interpretativo aos dados coletados. Não se verificou uma preocupação com evidências que comprovassem hipóteses definidas previamente, pois entende-se que, em um estudo dessa natureza as hipóteses vão se consolidando durante o processo de pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que a inexistência de hipóteses definidas *a priori* não descaracteriza a pesquisa e nem pressupõe a ausência de um quadro teórico que norteie a coleta, a sistematização e a análise dos dados. Nessa abordagem o pesquisador interessa-se, portanto, mais pelo processo do que puramente pelo produto, e procura retratar a perspectiva dos participantes, dando ênfase ao significado que esses dão às coisas e à vida.

Ao elencar tais características, creio que está justificada nossa opção por essa abordagem, uma vez que ela oferece subsídios para “enxergar” e interpretar o contexto investigado numa perspectiva sistêmica, isto é, permite compreender o *locus* da investigação em/no “contexto da história das relações que o configuram. Cumpre ainda ressaltar que, a opção metodológica deu-se no momento da escolha da temática de maneira que, à medida que sistematizava os capítulos, inseri dados de entrevistas e de documentos analisados, sendo que tais dados aparecem com maior ênfase no capítulo destinado à apresentação dos resultados da pesquisa.

2.1 SOBRE OS ITINERÁRIOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O objeto da investigação ensejou alguns movimentos com vistas ao delineamento da presente proposta. Tais movimentos, estreitamente vinculados à construção do corpo teórico, também foram gerados pela necessidade de conhecer a produção científica no

campo da inclusão escolar, dando primazia às temáticas relativas a processos de implementação de políticas de Educação Especial.

Inicialmente realizei um levantamento bibliográfico acerca da temática a ser investigada, aspecto que permitiu delimitar o quadro teórico dentro do qual o objeto se inseria, sendo que novas leituras foram incorporadas durante toda a pesquisa, considerando a necessidade de aprofundamento na temática.

Em um segundo momento, procurei por referenciais que apontassem indicadores ou dados acerca da política de educação e de educação especial no Estado de Mato Grosso como, número de alunos atendidos, quadro de serviços, profissionais envolvidos e se havia um quadro normativo orientador da política local. De posse dessas informações foi possível obter uma visão panorâmica da educação especial no estado. Paralelamente, realizei um estudo exploratório relativo à temática em questão, levando em consideração as produções constituídas de teses, dissertações e artigos desenvolvidas no Brasil, no período compreendido entre 2001 a 2010.

Para os fins dessa investigação, tornou-se imperioso analisar como o Estado de Mato Grosso instituiu e vem instituindo as ações constitutivas da Política de Educação Especial. 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. Documento é aqui entendido na acepção de Mazzoti e Gewandsznajder (1998) e Bogdan e Biklen (1994) os quais afirmam que, um documento consiste em qualquer tipo de registro escrito que possa vir a ser utilizado como fonte de informação.

Além da análise de documentos realizamos entrevistas com os responsáveis (gestores) pelo setor/gerência da educação especial vinculados à Secretaria Estadual 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.

Lançar mão da análise de documentos que orientam ou normatizam a política estadual se justifica pelo fato de que eles expressam o conjunto de ideias, pensamentos, valores, relações e práticas vivenciadas em determinado tempo, em um contexto específico (MT).

Tal análise se reveste em:

[...] uma forma instrutiva de investigação que oferece a possibilidade de compreender as trajetórias políticas ou de se avaliar os efeitos dos contextos discursivos em diferentes segmentos e atores envolvidos nestas mesmas políticas (BRIZOLLA, 2007, p. 79).

A análise da configuração textual dos documentos relativos à educação especial em Mato Grosso permitiu delinear os contornos assumidos por essa modalidade de ensino no contexto da rede estadual, bem como possibilitou verificar em que aspectos esta política está em conexão ou não, com as políticas de educação e de educação especial em nível nacional

A política pública aqui estudada é entendida como processo que envolve relações e práticas coletivas e portanto, é permeada pela dinamicidade e pelo movimento. Trata-se de uma política educacional e desse modo, o fato de nosso foco estar direcionado aos documentos produzidos em um contexto específico (MT) não significa que deixei de considerar que, simultaneamente à formulação/produção dos documentos estaduais, havia outros documentos em circulação e outras políticas, educacionais ou de outros campos em ação, tanto no contexto local como no nacional. Por compreender a política como processo, os textos que a constituem, por conseguinte, foram entendidos enquanto produto e, ao mesmo tempo, como produtores de orientações políticas uma vez que, sua construção foi/é mediada todo o tempo pela relação textos/sujeitos/contextos.

Os autores filiados à perspectiva sistêmica representaram o aporte necessário à compreensão de que os conteúdos dos documentos da política não são dados à priori, mas produzidos em/na relação porque representam as concepções, os valores e modos de ver o mundo daqueles que se envolvem em sua produção, conforme mencionei.

Pelo fato de envolver relações, ou seja, de refletir o conjunto das ideias dos diferentes contextos, entendo que a construção de um texto político nem sempre ocorre de forma tranquila e harmoniosa, pelo contrário, os textos das políticas estão “atravessados” por elementos contraditórios e constituem-se em uma arena política que envolve consensos, embates e disputas.

De toda maneira Shiroma, Campos e Garcia (2005) advertem que qualquer que seja a natureza conceitual expressa nos textos da política, estas sempre irão refletir os interesses e intenções políticas de determinado contexto histórico. De acordo com as autoras,

Esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua

produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 432).

Em face da compreensão desses elementos que perpassam a construção dos textos políticos e das complexas relações que se estabelecem durante o processo de sua produção, os documentos analisados foram agrupados e analisados em três Núcleos: de 1962 a 1979; de 1980 a 1999; de 2000 a 2012. O primeiro núcleo, ao qual nomeei 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*.

Pretendia-se, com a análise do conjunto desses documentos, identificar a maneira como os referidos textos abordam as propostas e políticas que se vinculam à Educação Especial. Para tanto, algumas linhas orientadoras foram consideradas, a saber: as bases legais que nortearam os documentos; a conceituação de educação especial; como se referem ao alunado; os níveis de ensino abrangidos, os modos como se referem à estruturação e organização dos serviços de atendimento na rede estadual (classe comum, classe especial, escola especial, sala de recursos) bem como, aspectos relativos aos profissionais que atuam nos serviços.

Expressando-se com relação aos textos que subsidiam as políticas educacionais, Garcia (2006) enfatiza que

[...] as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais. Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de um conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações. [...] Assim, as fontes documentais são [...] tomadas como material a ser pesquisado uma vez que possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios que passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros” (GARCIA, 2006, p. 300).

A citação de Garcia (2006) vem ao encontro dos objetivos desta investigação, no sentido de melhor delinear os contornos da Educação Especial no contexto da rede estadual. Além dos documentos referência, buscou-se identificar e analisar outros documentos complementares (publicações oficiais, instruções normativas, propostas, relatórios, projetos, formulários, dados estatísticos, pareceres técnicos, notícias veiculadas em sites relacionados às instituições envolvidas e outros) que viabilizassem a

análise interpretativa da trajetória e das ações da política de educação especial em âmbito estadual e ajudassem na identificação das relações desta com as políticas de educação e de educação especial na esfera nacional.

Nesta fase de consulta, os dados foram coletados na Secretaria de Estado de Educação – Gerência de Educação Especial - e no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso – CEE/MT. Realizei as primeiras visitas à secretaria a partir de meados do mês de setembro de 2012, no sentido de obter informações referentes à constituição dos serviços da educação especial no estado, desde a época de sua implantação. Na ocasião, fui atendida pelos técnicos da gerência de educação especial que, prontamente me atenderam, disponibilizando as informações solicitadas. Na ausência de sistematização de registros escritos acerca da fase inicial da política de educação especial no estado, os próprios técnicos da gerência indicaram as pessoas (gestores) que participaram da constituição dessa política nos anos anteriores e que, posteriormente, vieram a constituir o quadro de sujeitos da presente pesquisa.

No que se refere à realização das entrevistas com os gestores, o objetivo foi identificar a percepção destes acerca dos processos de tomada de decisão que engendraram a constituição de uma política de educação especial em Mato Grosso e sobre os mecanismos postos em ação, pelo estado, para a instituição da política de educação especial, no que se refere à oferta e garantia dos serviços de atendimento educacional especializado.

Saliento que os encontros entre a pesquisadora e os sujeitos foram agendados para os meses de abril e maio de 2013, em função da disponibilidade dos entrevistados, sendo que todas as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, foram gravadas e posteriormente transcritas.

Dos 6 (seis¹²) gestores que passaram pela equipe de educação especial da Seduc, 2 (dois) não foram localizados. Assim, entrevistamos 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 denominamos colaboradora, prestou-me importantes informações acerca dos serviços ofertados na rede.

Conforme acordado, desde o início, as identidades dos sujeitos e da colaboradora não seriam identificadas de modo que, para distingui-los foram utilizados termos fictícios, escolhidos pela própria pesquisadora. Assim, os gestores estão identificados com a

¹² Informação recebida na gerência de educação especial.

palavra “Gestor”, seguida de letras A, W, E e Y, portanto: Gestor A, Gestor W, Gestor E, Gestor Y e a colaboradora é identificada como “professora C”.

Ciente de que os “achados” e informações provenientes das buscas que realizei são provisórias, apresento, a seguir, os resultados desta investigação, na condição de pesquisadora que tem assumido uma postura de permanente questionamento e com

[...] uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê, fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros [...] (MATURANA e VARELLA, 2001, p. 267).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: SOBRE OS SENTIDOS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Antes de discorrer sobre políticas públicas, considere importante buscar o sentido da palavra política. O que é? Para que serve? Como se origina? Política – política pública? É tudo a mesma coisa? Partindo dessas questões, busco conhecer a composição, o significado e a evolução desse vocábulo sujeito a distintas interpretações.

A palavra política originou-se na Grécia antiga, quando os gregos se organizavam nas cidades-estados denominadas “*polis*”. *Polis* (*politikós*), segundo Bobbio (1998), quer dizer tudo aquilo que se refere à cidade, ao que é urbano, público e de caráter social. Bobbio (1998) enfatiza, inclusive, que a expansão do termo *política* sofreu grande influência e está associado à obra intitulada *Política*, escrita por Aristóteles e considerada mundialmente como o primeiro tratado acerca das formas de governo, natureza, funções e divisões do estado.

No *Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa* (1999, p. 1599), *política* está definida como “ciência dos fenômenos referentes ao Estado” ou como a “arte de bem governar os povos”; “conjunto de objetivos que enformam determinado programa de ação governamental e condicionam a sua execução”; “atividade exercida na disputa dos cargos de governo ou no proselitismo partidário”. O termo parece, assim, possuir um caráter polissêmico, o que faz com que assumam significados e sentidos diferenciados, conforme o contexto.

Como, então, definir políticas? Que significado escolher? “Considerando o universo deslizante das palavras, seus equívocos, seus múltiplos sentidos e armadilhas” (BAPTISTA, 2007, p. 56), penso que escolher/dar um significado para uma determinada palavra não é tão simples, pois sempre haverá diferentes pontos de vista, quer para simplificá-la, quer para valorizá-la. E considerando que sempre fomos ensinados a definir as coisas pelo que elas “são em si mesmas”, e não por meio de sua relação com as demais coisas, retomo novamente Bateson (1986) para refletir sobre o ato de designação.

De acordo com o referido autor, as palavras só assumirão um significado se forem entendidas em relação a determinado contexto e, sem este, qualquer palavra dita ou ação realizada permanece desprovida de significados. O mesmo pode-se dizer das políticas públicas? Que significados os sujeitos (formuladores, executores, receptores) dão às políticas? Transcrevem-nas, executam-nas tal e qual indicadas nas instruções e

documentos? Ou constroem-nas e dão significados às suas ações por meio das relações que estabelecem nos contextos de sua produção?

Considerando que na presente investigação me dedicarei à análise e compreensão de processos de estabelecimento de políticas públicas, essas considerações a respeito das interpretações sobre o vocábulo *política* são muito importantes para sua definição conceitual. O caráter polissêmico do termo, conforme destacado, indica a necessidade de busca por maior precisão, assim como a definição de um campo teórico que confere sustentabilidade às opções de cada autor.

Os autores Muller e Surel (2002, p. 11) afirmam que “a primeira dificuldade com a qual se defronta a análise de políticas públicas é o caráter polissêmico do termo política”. Esta dificuldade se evidencia na literatura especializada da área, na qual se encontram definições variadas a respeito do que seja, realmente, uma política pública.

De acordo com Muller e Surel (2002), desde a década de 70 do século passado, já havia autores que se dedicavam a analisar o foco das políticas públicas e se referiam à política como uma categoria de análise. Desse modo, todas as definições que se anunciam nesse campo apresentam “a vantagem de colocar em foco a dimensão pragmática das políticas públicas, isto é, que toda ação pública, em qualquer que seja o domínio a que se refere, entra no campo de análise das políticas públicas” (MULLER e SUREL, 2002, p. 14).

Deubel (2002), a exemplo de Muller e Surel (2002), reconhece essa dificuldade em se definir uma política pública, e considera que em sua maioria, as definições existentes são simplificadas e apresentam limites, porque dão a entender que as políticas públicas têm como finalidade resolver problemas. O autor aponta quatro elementos centrais que permitem identificá-las: implicação do governo, percepção de problemas, definição de objetivos e o processo. No sentido de melhor especificar sua posição, Deubel (2002) afirma que a análise de políticas públicas deve incidir sobre um conjunto de dispositivos que conjugue o exame dos objetivos propostos, os meios e as ações que foram definidas pelo estado, bem como os efeitos e resultados.

Dentre os muitos conceitos expressos na literatura específica analisados pelo autor, em sua interpretação, uma política pública

designa a existência de um conjunto conformado por um ou vários objetivos coletivos considerados necessários ou desejáveis, e por meios e ações que são tratados, ao menos parcialmente, por uma instituição ou organização governamental com a finalidade de orientar o comportamento de atores

individuais ou coletivos para uma situação percebida como insatisfatória ou problemática (DEUBEL, 2002, p. 27).

Muller e Surel (2002) também apresentam contribuições para a especificação da noção de política pública e destacam três elementos que permitem sua identificação. Por meio do *primeiro elemento*, os autores explicam que para estarmos diante de uma política, é preciso que esta constitua um quadro normativo de ação, que comporte diferentes decisões e ações que, reunidas, deem à política uma estrutura de sentido.

A definição de um quadro geral de ação implica a mobilização de recursos e instrumentos com o fim de atingir os objetivos previstos pelos diferentes atores envolvidos no processo. Ocorre que, segundo os autores, os objetivos ou fins da política pública nem sempre estão implícitos nos textos ou nas decisões, sendo uma tarefa do pesquisador identificá-los ou, até mesmo, reconstruí-los.

Outra questão indispensável abordada pelos autores é que uma política pública nem sempre constitui um quadro normativo coerente, o que significa dizer que para compreender a ação pública, deve-se levar em conta que os sentidos por ela expressos apresentam contradições e incoerências cabendo, portanto, aos pesquisadores a tarefa de reconstruir as lógicas de ação e de sentido no processo de elaboração e de implementação de uma política (MULLER e SUREL, 2002, p. 18).

Muller (2010) me mostra que as políticas públicas vêm se constituindo como um marco através do qual as sociedades definem a extensão, o alcance e os instrumentos para encarregar-se dos problemas que enfrentam. Com isso, as políticas públicas vêm se definindo como “El lugar donde las sociedades definen sus relaciones com el mundo y consigo mismas”¹³ (MULLER, 2010, p. 79).

O *segundo elemento* para se identificar uma política pública prevê que ela deva se constituir como expressão do poder público. Assim sendo, as decisões e ações do estado, em maior ou menor grau, podem assumir um caráter coercitivo ou até mesmo autoritário. Conforme Farenzena (2011), a dimensão coercitiva se apresenta de modo latente, nem sempre dominante e, na maioria das vezes, é apenas potencial, sendo que sua maior ou menor influência dependerá do tipo de política.

A esse respeito, Deubel (2002), Muller e Surel (2002) sinalizam que a análise de políticas como ferramenta para compreender a ação estatal tem sido um contributo para ver o estado com menos “consagração e reverência”, e advertem que tal análise não deve recair

¹³ O lugar onde as sociedades definem suas relações com o mundo e consigo mesmas (tradução minha).

numa “reificação” do poder público, de modo a transformá-lo num bloco homogêneo e autônomo. Esses autores ainda alertam para que se atente às interações que concorrem para a expressão do poder público e os aspectos que incluem as fronteiras entre o público e o privado.

O *terceiro* e último *elemento* é o de que uma política pública constitui uma ordem local¹⁴. Vista por esse prisma, uma política não se resume apenas ao conjunto das decisões, já que sua análise envolverá o estudo dos grupos (atores, políticos, funcionários, indivíduos e grupos de interesse, organizações) que mobilizam os recursos e estratégias de poder para a consecução dos objetivos, bem como dos grupos, indivíduos ou organizações que são afetados pela ação do estado num espaço específico (MULLER e SUREL, 2002).

Em se tratando de identificar se uma ação ou conjunto de decisões de um estado se constitui numa política pública, considero que

as políticas públicas de educação, as decisões/ações governamentais – sejam do governo federal ou de governos estaduais e municipais – que congregam os elementos acima pontuados: conjuntos de decisões/ações que constituem um quadro normativo ou geral de ação, que são expressão de poder público e que constituem uma ordem ou espaço de relações entre os atores para articulação e regulação de conflitos (FARENZENA, 2011, p. 5).

Conforme Muller e Surel (2002), a dificuldade em definir o objeto e o conceito de política pública é uma característica das línguas latinas, sendo que evidenciam que em países de língua inglesa, tal dificuldade parece não ocorrer. Em inglês, adotam-se três termos para designar as dimensões da política: polity (a esfera da política), politics (a atividade política) e policy (a ação pública).

Com base nas contribuições de Deubel (2002); Muller e Surel (2002); Frey (2000); Brizolla (2007); e Farenzena (2010)¹⁵, apresento uma breve explanação das dimensões que esse termo comporta para a análise das políticas públicas.

A polity é a dimensão institucional. Diz respeito à ordem do sistema político-administrativo, delineada pelo sistema jurídico. Dentre outras características da polity, esta se apresenta, no caso brasileiro, pela forma federativa de organização do estado e pelos modos como este se organiza em poderes e na constituição de partidos. A politics, por sua vez, insere-se no quadro da dimensão processual. Designa a atividade política

¹⁴ Por ordem local, entende-se a política pública como um construto político relativamente autônomo que opera a regulação dos conflitos entre os interessados e assegura a articulação e a harmonização de interesses e fins individuais e coletivos. Construção de Friedberg (1993), referendado por Muller e Surel (2002).

¹⁵ Power Point apresentado por Farenzena (2010) na disciplina *Abordagens e metodologias em políticas públicas* – 2º semestre de 2010.

geral, frequentemente conflituosa, e que envolve a competição por cargos políticos, as oposições, os debates partidários, as relações políticas e as coalizões entre os governos. Nesta dimensão ainda se apresentam os grupos de interesse e/ou grupos profissionais em suas relações com o estado, as relações entre os poderes executivo e legislativo, além das demandas que requerem decisões do poder judiciário. E finalmente, a policy é a dimensão que designa os propósitos e programas da ação pública. Em outras palavras, é o governo em ação, por meio das políticas públicas.

Apesar de apresentarem sentidos diferenciados, essas três dimensões se complementam e dizem respeito a um mesmo fenômeno. Por esse motivo, compreendê-las é fundamental tanto para conhecer a origem dos estudos relativos ao campo das políticas públicas, quanto para o entendimento dos processos que as constituem.

Cumprido ressaltar que, mesmo considerando o conceito de política em todas as suas dimensões, para compreender a política da Educação Especial em Mato Grosso, nesse estudo, o conceito de política pública foi considerado na acepção da policy. Por essa razão, entendo que identificar os elementos, bem como os espaços e tempos em que se deram as ações contribuiu para a compreensão do processo e dos mecanismos postos em ação, pelo estado, para o estabelecimento das políticas públicas de educação especial.

3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diferentes abordagens têm auxiliado na compreensão dos processos de formulação de políticas públicas, propondo referenciais que permitem analisar o estado a partir de sua ação. Neste tópico realizo uma breve apresentação de algumas abordagens destacadas pela literatura que se voltam à análise de políticas públicas: a abordagem estatal, a abordagem pluralista, o neo-institucionalismo, a abordagem cognitiva e o ciclo de políticas.

Conforme Muller e Surel (2002) a abordagem estatal, de tradição europeia, tem como principal teorização a difusão do Estado-nação, ou seja, valoriza-se sobremaneira o papel central do estado nas relações sociais. Já a abordagem pluralista, ligada a pesquisadores americanos, dirige seu foco de análise de políticas públicas aos processos decisórios. Diferentemente da abordagem estatal, nesta perspectiva o estado é produto das interações sociais, sendo que o conteúdo da política é resultante das pressões

exercidas pelos grupos de interesse nela envolvidos. Os autores ressaltam que até os anos de 1970, a análise das ações do estado esteve atrelada a essas duas abordagens

Na década de 80, outra abordagem começou a se delinear: o neo-institucionalismo. Para Muller e Surel (2002), essa nova perspectiva de análise surgiu com a finalidade de romper com as “abordagens behavioristas” até então existentes, considerando as instituições como o fator de ordem principal, ou seja, “recusa toda autonomia do Estado a respeito dos grupos sociais, deslocando o olhar das estruturas político-administrativas para as instituições” (MULLER e SUREL, 2002, p. 42).

Para Souza (2003), a análise de uma política pública é, por definição, o estudo do governo em ação, motivo pelo qual nem sempre os pressupostos do neo-institucionalismo se adaptam a sua análise.

Frey (2000) esclarece que para o neo-institucionalismo, as instituições não são apenas as reconhecidas publicamente como estatais. Essa abordagem defende um entendimento mais amplo do conceito de instituição, o que significa levar em consideração que as “regras, deveres, direitos e papéis institucionalizados influenciam o ator político nas suas decisões e na busca por estratégias apropriadas” (FREY, 2000, p. 233). O autor ainda salienta que não é possível explicar todos os acontecimentos somente pela via das instituições. É possível que haja situações nas quais os processos políticos são pouco consolidados ou caracterizados por democracias do tipo delegativas, como é o caso do Brasil.

Outra corrente analítica é a abordagem cognitiva das políticas públicas a qual, é composta por três modelos conceituais: paradigma ou sistema de crenças; a produção de identidades; e as lógicas de poder.¹⁶ É uma perspectiva de análise de políticas que “se esforça por apreender as políticas públicas como matrizes cognitivas e normativas, constituindo sistemas de interpretação do real, no interior dos quais os diferentes atores públicos e privados poderão inscrever sua ação” (MULLER e SUREL, 2002, p. 45).

A abordagem cognitiva parte do pressuposto de que

uma política pública opera como um vasto processo de interpretação do mundo [...], porque ela permite aos atores compreender as transformações de seu contexto, oferecendo-lhes um conjunto de relações e de interpretações causais que lhes permitem decodificar, decifrar os acontecimentos com os quais eles são confrontados (MULLER e SUREL, 2002, p. 51).

¹⁶ Maiores especificações a respeito desses três modelos podem ser verificadas em Brizolla (2007, p. 182); Muller e Surel (2002, p. 46- 50).

Nesse entendimento, as políticas públicas podem ser analisadas como processos em que a sociedade elabora sua própria representação, valores, ideias e modos de entender e atuar sobre o mundo, da maneira como o percebe. Assim, as políticas são muito mais que processos decisórios em que os atores participam; passam a constituir o lugar onde determinada sociedade constrói sua relação com o mundo (MULLER, 2010).

De acordo com Brizolla (2007), a análise de políticas públicas e, por conseguinte, a interpretação de políticas públicas de inclusão escolar por meio dessa abordagem, possibilita um conjunto de dispositivos capaz de auxiliar no acompanhamento, na avaliação das ações e nos resultados, permitindo, ainda, a compreensão das mudanças que as políticas públicas apresentam no contexto em que são implementadas.

Para além das abordagens teóricas citadas e amplamente divulgadas na literatura de análise de políticas, Bell e Stevenson (2005) citados por Mainardes, Ferreira e Tello (2011) sinalizam que as políticas tendem a assumir diferentes formas de análise, isto é, podem se desenvolver mediante a utilização de modelos analíticos mais amplos que permitem interpretá-la; podem se deter em aspectos relacionados à política em seu processo de constituição (formulação, implementação, avaliação e outros) e, ainda à análise crítica de políticas específicas.

Os autores também destacam que, qualquer que seja a perspectiva de análise assumida, há que ter uma necessária atenção por parte dos investigadores tendo em vista que, ao pesquisar uma política ou mesmo um conjunto de políticas passam a apresentar “ideias e elementos que poderiam ser úteis na formulação ou reorientação de políticas” (MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011, p.151).

Há, por assim dizer, um cuidado em se analisar a política de modo mais aprofundado, evitando categorizações e formas de legitimação, de modo a compreendê-la em sua totalidade e levando em consideração as conexões que estabelece com o contexto mais amplo em que se insere (BALL e MAINARDES, 2011). Nessa perspectiva se apresenta o referencial de análise de políticas públicas representado pelo ciclo de políticas, formulado na década de 1990 pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores.

O pesquisador brasileiro Jefferson Mainardes (2006; 2007), um dos estudiosos do ciclo de políticas –*Policy Cycle Approach*- proposto por Ball, destaca que a abordagem consiste em um referencial analítico que fornece um instrumental para a análise crítica e contextualizada da trajetória de políticas e programas educacionais além disso enseja uma nova possibilidade de compreensão dos processos de implementação de políticas.

O mencionado pesquisador assinala que esse referencial pode ser muito útil para a análise de políticas em países, como é o caso do Brasil, onde o campo de pesquisa em políticas educacionais ainda não está consolidado e carece de um referencial analítico mais consistente. Mainardes (id.) afirma ainda que grande parte dos estudos que se dedicam à investigação de políticas educacionais refere-se a processos locais sem, contudo, estabelecer qualquer relação com o contexto mais amplo. Nesse sentido, o ciclo de políticas proposto por Ball se constitui num referencial dinâmico e flexível, permitindo esse tipo de análise. A esse respeito, expõe:

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2007, p. 27).

Conforme já evidenciado, o ciclo de políticas é uma perspectiva para a análise de políticas públicas que se utiliza de conceitos diferentes dos tradicionais, os quais ultrapassam a mera descrição, mas permite compreender a trajetória das políticas nos diferentes contextos. Mainardes (2006; 2007) afirma que, inicialmente, Ball e Bowe propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, vendo que era necessário, também, analisar os resultados das políticas e como se delineavam as estratégias para lidar com as desigualdades por elas produzidas ou reproduzidas, dois outros contextos foram acrescentados ao ciclo: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política.

Para o autor, esses contextos não se constituem em etapas lineares, tampouco apresentam etapas ou dimensões sequenciais, pelo contrário, eles são inter-relacionados. Nesse movimento, pode-se observar, ainda, que cada um dos contextos apresenta arenas onde ocorrem os embates e disputas entre os grupos de interesse envolvidos Mainardes (2006).

Com base nas contribuições e formulações de Mainardes (2006; 2007); Mainardes e Marcondes (2009), passo à descrição dos contextos elencados. O contexto de influência é a arena onde as políticas iniciam e onde se constroem os discursos políticos. É nesse contexto que ocorre a atuação de redes sociais, os embates são travados e se definem os conceitos da política. Em razão disso se configura como um contexto complexo onde se

estabelecem lutas de poder e onde se apresentam interesses diferentes e conflitantes entre os envolvidos.

O contexto da produção do texto é aquele em que os discursos políticos se materializam e se apresentam na forma de textos legais, textos oficiais e políticos, pronunciamentos oficiais, comentários formais sobre os textos oficiais, planos, programas e projetos. Dito de outro modo, os textos políticos representam a política e, como tal, nem sempre são coerentes e apresentam contradições (MAINARDES, 2006).

Do mesmo modo que o contexto anterior, o contexto em que se constroem os textos da política também se constituem em espaços de disputas, acordos e negociações entre os grupos que atuam nos diferentes contextos da produção, o que resulta conforme Lopes e Macedo (2011) em uma bricolagem textual. Para essas autoras, a política é, com frequência, “representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle total se torna inviável” (LOPES e MACEDO, *idem*, p.259).

Em conformidade com Mainardes (2006) essas autoras defendem que a passagem do contexto da influência para o contexto da prática não é linear uma vez que os textos políticos são textos de ação e geram desdobramentos que vão repercutir no contexto em que a política é colocada em ação: o contexto da prática. Nesse contexto as políticas passam, também, a submeter-se a sistemas de acompanhamento e avaliação, e é nessa fase que os textos da política sofrem uma pluralidade de leituras em virtude dos diferentes leitores que os interpretam. Usando as palavras de Mainardes, esse é o momento em que a resposta aos textos passa a ser vivenciada, e a política passa a produzir efeitos e consequências. Nesse contexto, os textos e as ações da política se submetem à interpretação e podem ser recriados pelos atores envolvidos, aspecto que pode redundar em mudanças significativas na política original (MAINARDES, 2006).

Com relação ao contexto da Prática, Ball¹⁷ expressa que

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. [...] A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é

¹⁷ Ball faz essas considerações em entrevista concedida aos pesquisadores Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes no dia 11 de setembro de 2007, por ocasião da Reunião Anual da Associação Britânica de Pesquisa Educacional (*British Educational Research Association* - BERA).

tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305).

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009) Stephen J. Ball comparou as políticas públicas a uma peça de teatro. Tal analogia poderia ser explicada da seguinte forma: o ator recebe um texto escrito e terá de representá-lo durante um espetáculo. A atuação do ator tem o sentido de interpretação. É ele que, com sua criatividade e a partir de seus valores, expectativas e vivências pessoais, dará vida ou sentido ao texto/peça. Em perspectiva análoga proposta por Ball, o mesmo processo ocorre com relação às políticas públicas, ou seja, os atores que se envolvem em sua produção têm papel ativo e decisivo nos processos de interpretação e reinterpretação de políticas, sendo que seus modos de pensar e suas crenças terão desdobramentos em todo o processo de implementação das políticas públicas.

Essa dinamicidade evidenciada por Ball (MAINARDES e MARCONDES, 2009) encontra ressonância em Muller e Surel (2002), pois também, segundo esses estudiosos, são os atores que implementando ações, estratégias e gerindo os conflitos que vão se apresentando no processo, farão com que as políticas se transformem em espaços de sentidos.

O quarto contexto do ciclo de políticas é o dos resultados ou efeitos. Nesse contexto, a preocupação está em questões vinculadas à justiça, à igualdade e à liberdade individual, e se espera que o investigador analise as políticas em termos de impacto e de interação com as desigualdades existentes (MAINARDES, 2007). Os efeitos ou resultados de uma política, conforme o autor, não devem ser analisados isoladamente, mas à luz das implicações do contexto geral da política. É preciso, assim, que o analista de políticas públicas se detenha no exame dos processos micro e macro políticos, desde a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local até as diretrizes e atores do sistema mais amplo.

Finalmente, o contexto da estratégia política é apresentado por Mainardes (2007) como um contexto que se envolve com a identificação das atividades sociais e políticas com as quais o pesquisador tem de lidar para compreender as desigualdades que se criam ou se reproduzem com/pela política.

Para Mainardes (2007), o referencial que foi aqui descrito não é estático, mas dinâmico e flexível, sendo que os contextos não têm uma dimensão sequencial, tampouco constituem etapas lineares, mas encontram-se interrelacionados e permitem compreender

o processo de implantação de políticas em sua complexidade. A partir disso, pode-se inferir que essa abordagem rompe com perspectivas analíticas de características lineares, as quais fragmentam os processos, tentando compreender as partes desconstituídas de sua relação com o todo.

O próprio Ball salienta a importância de se pensar todos os contextos de forma articulada. A esse respeito, esse estudioso pondera:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

Em sintonia com a análise de Mainardes (2007), esse referencial não obedece a uma sequencialidade rígida e possibilita a compreensão das ações, decisões, efeitos e mudanças percebidas em todos os contextos da trajetória da política, além de considerar os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Pelo fato de o ciclo de políticas permitir uma análise crítica e contextualizada da trajetória da política, contribuindo para o entendimento da dinâmica e da dimensão processual que envolve a produção e o estabelecimento de ações de uma dada política, é que “lanço mão” desse referencial de análise contudo, cumpre esclarecer, que meu objetivo não era avaliar a execução, tampouco os efeitos da política de educação especial na rede estadual.

Na presente pesquisa a análise se deteve à compreensão do processo, levando em consideração a conjunção de dois dos elementos constituidores do ciclo de políticas: o contexto das influências e o da produção dos textos. Assim, a análise esteve pautada em aspectos que apontassem ou evidenciassem as influências que permearam os processos de constituição dessa política no estado e em elementos que indicassem como tal política vem sendo produzida. Por meio da análise dos textos produzidos no contexto de Mato Grosso, busquei identificar as conexões estabelecidas pela política estadual com as políticas nacionais de educação e de educação especial. Tal escolha foi motivada por dois fatores: primeiro porque acredito na potência analítica dos respectivos contextos para a compreensão dos sentidos sobre a política e segundo, porque reconheço que estamos vivendo um processo que exige certo tempo de ação para a efetivação de uma análise de efeitos, pois a reconfiguração da Política Nacional de Educação Especial ainda é muito recente.

3.2 SOBRE OS ESTUDOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: UM PANORAMA

Verifica-se que, nos últimos anos, o crescimento de pesquisas em políticas públicas no Brasil vem se intensificando. Pesquisadores como Souza (2003 e 2006); Arretche (2003); Faria (2003) sinalizam que isso tem ocorrido porque, além da Ciência Política, que por muito tempo monopolizou as pesquisas nesse campo, observa-se que outras áreas do conhecimento têm se dedicado à produção científica e concentrado a maioria dos trabalhos nesta temática, como é o caso do Direito, da Saúde e da Educação. Souza (2006) chega mesmo a dizer que a política pública constitui um campo de estudo multidisciplinar, cujo foco consiste em explicar a natureza da política pública e seus processos.

De acordo com esta autora, alguns fatores contribuíram para que este campo do conhecimento ganhasse visibilidade. Um desses fatores diz respeito à adoção de políticas restritivas de gastos, que passaram a dominar a agenda de vários países, principalmente aqueles em desenvolvimento; outro fator tem relação com a adoção destas políticas o que, por sua vez, conferiu uma nova visão do papel dos governos e do ponto de vista da política pública possibilitou orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do estado na economia e nas políticas sociais; um terceiro fator está mais relacionado a países em desenvolvimento, de democracia recente ou recém democratizados e que ainda não conseguiram formar coalizões políticas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico, nem promover a inclusão social de grande parte da população. Aspectos desafiadores que, segundo a autora, representam situações difíceis de equacionar, pelo fato de que quando se trata de políticas públicas, as respostas dependem de fatores tanto internos quanto externos e nem sempre se apresentam claras ou consensuais. (SOUZA, 2006).

Souza (2003), ao realizar o estado do campo das políticas públicas no Brasil, destacou que a escassa produção do conhecimento e a pouca discussão entre pesquisadores acerca dos estudos produzidos eram alguns dos problemas enfrentados pela área que precisavam ser superados. Tais problemas, contudo, não impediram que esse campo expandisse em qualidade e volume de produção. De acordo com a autora isso vem se resolvendo devido à realização de fóruns e eventos específicos sobre políticas públicas, como é o caso da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Ciências Sociais) e pela informatização de periódicos nacionais e internacionais por meio dos portais do Scielo (Scientific Electronic Library Online) e da CAPES.

Com relação ao índice de crescimento de estudos em políticas públicas no país, Arretche (2003), na mesma época, evidenciou que havia uma forte relação entre o interesse crescente nessa área e as mudanças que vinham ocorrendo na realidade brasileira. Para ela,

O intenso processo de renovação e experimentação em programas governamentais [...], assim como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais, [...] despertaram não apenas uma enorme curiosidade sobre os micromecanismos de funcionamento sobre o estado brasileiro, como também revelaram um grande desconhecimento sobre sua operação e impacto efetivo. (ARRETCHE, id. p.7).

Esta autora, contudo, adverte que a proliferação ou aumento cada vez mais crescente de trabalhos, embora tenha um aspecto positivo não é suficiente para se produzir conhecimento em determinada área temática e contribuir, de fato, para que um campo disciplinar se desenvolva. Arretche (2003) dizia que, na extensão do Brasil, havia ainda muito a se construir na área de políticas públicas, em parte por se tratar de um campo de investigação de cunho interdisciplinar ainda recente e pelo fato de que a comunidade de pesquisadores da área não ter ainda bem definidas “questões legítimas de investigação, bem como dos procedimentos e técnicas aceitáveis para a constituição do próprio objeto de investigação [...]” (Idem, p. 8). Em consequência disso, observa-se que muitos estudos realizados, carecem de consistência teórico-metodológica.

Na mesma direção, Souza (2003) pontua que:

Do ponto de vista teórico-metodológico, embora tenha havido avanços, creio que a área ainda apresenta um uso excessivo de narrativas pouco pautadas por modelos ou tipologias de políticas públicas, por teorias próximas do objeto de análise e que mantém uma leveza metodológica exagerada. (SOUZA, 2003, p.17)

A autora, contudo, evidencia que mesmo se identificando essas fragilidades nesse campo de pesquisa, já há trabalhos que superam tais limitações. Segundo ela, um aspecto que pode ter contribuído para que, atualmente, os estudos de políticas públicas tenham alcançado maior rigor metodológico foi a aceitação do aporte teórico e/ou literatura neo-institucionalista pela ciência política brasileira, porém adverte que há que ter o devido cuidado em utilizar esta abordagem, pois pelo fato de estar ainda em construção é necessário saber onde, como e quando utilizá-la.

Conforme já mencionado, a análise de políticas públicas tem como foco precípua o estudo do governo em ação, motivo pelo qual Souza (2003) salienta que estudos que se baseiam na abordagem do ciclo de políticas podem ser mais profícuos à compreensão de processos de implementação de políticas públicas.

Quanto ao caráter dos estudos Klaus Frey, ao tratar de alguns conceitos que se referem à análise de políticas públicas no Brasil, expõe que

[...] estudos sobre políticas públicas foram realizados só recentemente. Nesses estudos, ainda esporádicos, deu-se ênfase ou à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas. Deve-se atentar para o fato de que programas ou políticas setoriais foram examinados com respeito a seus efeitos e que esses estudos foram, antes de mais nada, de natureza descritiva com graus de complexidade analítica metodológica bastante distintos (FREY, 2000, p. 214- 215).

Segundo este autor muitos dos estudos realizados sobre políticas públicas são desprovidos de embasamento teórico, baseiam-se em micro abordagens e são descontextualizadas dos macroprocessos. Considera, ainda, que a maioria das abordagens de análises de políticas públicas foi elaborada em países industrializados e, por esse motivo, não pode ser simplesmente ajustada às peculiaridades socioeconômicas e políticas das sociedades em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Necessário se faz, então, uma adaptação do conjunto de instrumentos da análise de políticas públicas, dessas abordagens, às condições e peculiaridades de cada país.

Em recente estudo, Faria (2011) identificou que, no Brasil, há pesquisas acerca de políticas públicas e sobre implementação em todas as grandes áreas do conhecimento¹⁸. Em décadas anteriores, tais estudos eram periféricos e não tinham grande visibilidade. O autor faz referência a um importante trabalho, publicado em 1999, que apresentou o estado da arte acerca das políticas públicas no país. Tal estudo¹⁹ apontava as seguintes características ao campo de políticas públicas: do ponto de vista da institucionalização, o estudo de políticas era bastante incipiente; a área era vista como muito heterogênea, exibida escassa institucionalização e fragmentação organizacional e temática; que a debilidade de

¹⁸ O autor considera a existência de várias subáreas em distintas áreas do conhecimento que abordam o ensino e a pesquisa em políticas públicas, contudo foca em duas grandes áreas do conhecimento: A) a área das ciências sociais aplicadas, a qual abarca na área da Administração pública, a subárea de Política e Planejamento Governamentais; na área de Economia, a subárea de Política fiscal no Brasil; na do Planejamento Urbano e Regional, a subárea de Política Urbana; na de Demografia, as subáreas de Política pública e População, Política Populacional, Política de Redistribuição de População e Políticas de Planejamento Familiar; B) a área de Ciências Humanas, que abarca na área de Educação, as subáreas Política Educacional e Planejamento Educacional e, na área da Ciência Política, a subárea de Políticas públicas. (FARIA, 2011, p.5)

¹⁹ Faria (2011) refere-se ao trabalho de Marcus André Melo (1999).

institucionalização da área era consequência da interdisciplinaridade e inexistência de bases organizacionais e que, no caso do Brasil, havia fortes indícios de prevalência de burocracias públicas na produção de análises a respeito de políticas. (FARIA, id., p. 1).

Mais de uma década depois, o panorama dos estudos em políticas públicas no país passa a assumir outra dimensão e não aparenta as características destacadas acima. Conforme destacado por Faria, tais estudos vêm alcançando grande expansão e se consolidando enquanto campo de pesquisa, principalmente, a partir da década de 2000. Para ele,

se observa o quanto o campo tem se institucionalizado em diversas áreas do conhecimento (através da criação de programas de pós-graduação específicos e por intermédio da constituição de linhas de pesquisa, dedicadas à pesquisa em políticas públicas e programas já consolidados) e a forte expansão da produção bibliográfica específica, podemos dizer que, no Brasil, o campo desfruta hoje, de uma maturidade já significativa. (FARIA, 2011, p. 2)

Com relação ao ensino sobre políticas públicas no Brasil, o autor ressalta que até bem pouco tempo, este esteve vinculado à pós-graduação, todavia a partir do Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, a área passou a ser foco de estudos, também, no ensino superior, mediante a criação de vários cursos de graduação.

Se nas décadas anteriores a abordagem de temas como implementação de políticas assumia caráter secundário mesmo na ciência política, que detinha o monopólio dos estudos nesse campo, hoje se observa uma ampliação considerável de estudos quando se trata da investigação em políticas públicas. Apesar disso, mesmo constatando tal expansão desse campo de pesquisa em cursos de graduação e Pós-Graduação e diante da extensa produção bibliográfica na área de políticas públicas o autor indica algumas lacunas e a exemplo de Frey (2000) também sugere que,

parte significativa das pesquisas que dizem tratar da implementação tem, na verdade, outro objetivo prioritário ou são estudos predominantemente de caráter descritivo e/ou intuitivos”, [...] havendo claros indícios de que os estudos do campo sejam sub-teorizados. (FREY, idem, p. 25).

Souza (2003), por sua vez salienta a necessidade de se aprofundar em estudos comparativos sobre as políticas que se desenvolvem na esfera dos estados da federação. Segundo ela há diferenças marcantes nas políticas que são formuladas e implementadas nos diferentes estados brasileiros e a maioria dos estudos que se dedicam a pesquisas dessa natureza dão ênfase a análise de políticas nacionais e locais, sendo que pouquíssimos estudos tratam de questões específicas dos estados.

Com base nas formulações dos autores acima verifica-se que no Brasil, até o início da última década, estudos em políticas públicas eram praticamente escassos. Esse campo de estudo vem se expandindo e ganhando visibilidade, em grande parte, devido à realização de eventos específicos ocorridos nessa área e que tem contribuído para o aumento da produção científica na área. Por outro lado, conforme sinalizam os autores, esse campo de estudo durante muito tempo esteve vinculado à Ciência Política passando, progressivamente, a ser o foco de estudo de outras áreas do conhecimento.

Tal aspecto levantado no campo das políticas públicas por Souza (2003; 2006); Arretche (2003); Faria (2011) também tem sido observado no campo específico da educação. Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011) a pesquisa em política educacional é um campo de estudo ainda em busca de consolidação e, apesar de as discussões empreendidas serem relevantes, verifica-se que ainda há poucos estudos, principalmente, no que se refere aos aspectos teórico- metodológicos que envolvem tais pesquisas. De acordo com os referidos autores, um fator que pode ter contribuído para a manutenção desse quadro pode estar atrelado ao fato de as pesquisas relativas às políticas educacionais estiveram, em sua maioria, alinhadas à área de administração educacional como é o caso dos Estados Unidos. Já no caso da América Latina, estes estudos surgiram como campo de pesquisa vinculado à ciência política.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) ainda identificam que, em termos de Brasil, alguns elementos podem ser considerados favorecedores da constituição de um campo de pesquisa na área educacional. Os autores se referem ao papel desempenhado pelos grupos de pesquisa, em sua maioria, ligados às universidades bem como, a realização de eventos científicos propiciados por iniciativas desses grupos, têm contribuído para que se intensificasse a produção de pesquisas e publicações específicas em políticas educacionais.

No que se refere a produções científicas e publicações específicas no campo de pesquisa relativo à educação especial observa-se que, na última década, paralelamente ao crescimento observado nas produções científicas no campo da política educacional, registrou-se um aumento progressivo de pesquisas e estudos que foram sistematizados na busca por compreender os diferentes aspectos que envolvem a processualidade de programas e de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Tais estudos, além de concorrerem para a implementação de mudanças em contextos escolares específicos, vêm contribuindo para a problematização de questões no que tange às ações voltadas à política de Educação Especial no país. No rol dessas produções se insere esta tese de Doutorado,

a qual teve como ponto de partida as políticas públicas de educação todavia, com o foco dirigido aos processos que envolveram a constituição das políticas públicas de Educação Especial na rede de ensino do Estado de Mato Grosso. Levou-se em consideração o fato de que as políticas públicas constituem-se num campo específico de investigação contudo, as ações e diretrizes delas provenientes ressoam e estabelecem conexões com o campo das políticas educacionais, e destas com as políticas específicas dirigidas à Educação Especial.

Conhecedora da existência desses nexos entre os diferentes campos da política educacional, voltei-me à busca por materiais que possibilitassem conhecer mais profundamente o campo das produções científicas que envolvem a política pública de Educação Especial, meu campo de pesquisa.

Diante da grande quantidade de material científico constituído de teses, dissertações e artigos acerca da política de Educação Especial no Brasil em seus mais diferentes enfoques, procurei organizar a busca levando em consideração os estudos cujas temáticas tivessem relação com meu objeto de investigação. Assim, utilizando 4 (quatro) descritores: *Política de educação especial*, *Política de educação inclusiva*, *Políticas de inclusão escolar e Políticas educacionais*, empreendi esforços no sentido de pesquisar as produções desenvolvidas²⁰ no Brasil no período compreendido entre 2001 a 2010²¹, por meio das quais foi possível identificar as pesquisas realizadas e elencar uma síntese do conhecimento acumulado na área.

Feita a opção pelos descritores, iniciei a pesquisa utilizando as informações disponíveis em três bancos de informação: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Sítio da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) por meio dos artigos publicados no periódico vinculado à associação – Revista Brasileira de Educação

²⁰ Esse capítulo resultou na publicação de dois artigos, por meio dos quais, Tosta e Baptista (2010) e Baptista e Tosta (2013) fazem uma análise da produção científica relacionada aos processos de implementação de políticas públicas de inclusão escolar, desenvolvidos no Brasil no período compreendido entre 2001 e 2011. Para maior conhecimento vide: TOSTA, Estela Inês Leite; BAPTISTA, Claudio Roberto. Políticas públicas de inclusão escolar em foco: uma análise sobre as pesquisas brasileiras (2001-2011). Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 4, n.1, p. 1-17, 2010; BAPTISTA; Claudio Roberto; TOSTA, Estela Inês Leite. Políticas Públicas e Inclusão Escolar: uma reflexão sobre as pesquisas no contexto brasileiro. In: SANTOS, Bettina Steren dos; ANNA, Lucia de. (Org.). Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários. 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

²¹ Considero relevantes as mudanças ocorridas na política educacional no período posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que imprimiu um novo direcionamento à Educação Especial. Contudo, identifico que a partir da década dos anos 2000, paralelamente aos movimentos que deram curso à implementação da Política de Educação Inclusiva no país, operou-se um aumento expressivo nas produções científicas vinculadas a esse período.

Especial; e o Banco da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, por intermédio dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho da Educação Especial – GT 15. A escolha de tais bancos de informação se justifica pelo fato de se constituírem como espaços consolidados de divulgação e socialização da produção científica e pela importância que eles desempenham e representam para o desenvolvimento da pesquisa científica no país.

Quadro 1 – Nº de Teses e Dissertações

Teses e Dissertações de 2001 a 2010		
Ano Base	Mestrado	Doutorado
2001	14	02
2002	35	04
2003	37	07
2004	49	08
2005	24	13
2006	46	14
2007	38	12
2008	38	22
2009	61	27
2010	63	28
Total	405	137

Fonte: elaborado pela autora

Conforme exposto no quadro 1, foram encontrados 542 trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2001 a 2010, sendo que 405 concentram-se em estudos de Mestrado e 137 em estudos de Doutorado. De uma análise mais geral do conjunto dos trabalhos pesquisados, pude verificar que as produções são diversificadas e englobam diferentes aspectos da política educacional como, por exemplo: os processos de formação inicial e continuada de docentes; a ampliação dos serviços de atendimento; políticas de educação inclusiva em contextos escolares; propostas de governo ou de Secretarias de Educação; implementação de serviços de apoio à Educação Especial; e, ainda, abordagens envolvendo práticas pedagógicas e processos de intervenção com alunos com deficiência.

No que se refere, em específico, aos processos de implantação ou implementação de políticas públicas, observei que grande parte dos trabalhos centra-se nas redes municipais de ensino em suas propostas, formas de atendimento e serviços, como é o caso de Tezzari (2002); Santos Jr. (2002); Fonseca (2002); Menezes (2003); Cardoso (2005); Kamimura (2006); Buccio (2007); Brizolla (2007); Pasolini (2008); Carvalho (2008); Gonçalves (2008); Fernandes (2009); Lima (2009); Nunes (2009); Lago (2010); e Bernardo (2010). Já com relação à política de Educação Especial em redes estaduais de ensino, a produção é relativamente pequena, dentre os quais destaco: Mattos (2005); Bites (2005); Viegas (2005); Paula (2007); Souza (2008); e Florido (2009).

De posse de tão grande variedade de material resultante da busca, dei início à análise dos resumos dos trabalhos, voltando minha atenção aos estudos que apresentaram uma relação mais próxima com meu interesse de pesquisa, isto é, ao conjunto de dezoito produções (15 de Mestrado e 03 de Doutorado), que versavam sobre os processos de implantação de políticas de Educação Especial/ Educação Inclusiva.

A partir de uma análise mais específica dos trabalhos escolhidos, a dissertação de Ogura (2002), intitulada *Política Pública de inclusão escolar no Estado do Paraná: e sua implantação no município de Cascavel-PR*, compõe o grupo de pesquisas que analisa processos de implementação de políticas em municípios brasileiros. A autora discute a *implantação* da política municipal, buscando identificar as concepções que os professores daquele município têm a respeito do processo de inclusão escolar, comparando-as com a concepção veiculada nos documentos oficiais.

Destaco, a seguir, dois trabalhos que abordam discussões bem próximas ao meu campo de análise. O primeiro é de Santos Jr. (2002), que apresentou uma discussão acerca dos processos de estabelecimento de Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre-RS. O autor analisou as mudanças ocorridas na Educação Especial mediante o avanço do paradigma da Educação Inclusiva, destacando os elementos caracterizadores de quatro períodos consecutivos da gestão da Educação Especial no município. Três “eixos organizadores” foram considerados para o desenvolvimento da análise dos processos de implementação da política: organização do ensino, formação de professores e serviços de apoio. Esse trabalho constituiu-se num importante referencial para minha investigação, no sentido de apontar caminhos quanto aos aspectos metodológicos e à estruturação dos eixos de análise.

Caminhando no mesmo sentido, no segundo trabalho, Bernardo (2010) agrega contribuições à construção deste projeto, tendo em vista que a autora detém-se a

investigar as políticas públicas de Educação Especial/Inclusiva num município capixaba, dirigindo o foco de sua análise para os contextos onde se deram as fases de elaboração e de implementação das políticas públicas de educação especial – nesse caso, em Vila Velha-ES.

As dissertações de Coelho (2003) e Santiago (2003) evidenciam trajetórias de construção de políticas públicas. Enquanto a primeira se detém a analisar os limites e possibilidades da inclusão num Município de Minas Gerais, a segunda discorre a respeito da política de inclusão escolar dos alunos com deficiência na dimensão do país. Coelho (2003) fornece subsídios que possibilitam a reflexão acerca da educação inclusiva como direito das pessoas com deficiências e como dever do estado que deve, nessa condição, construir políticas públicas e prover os meios necessários para a garantia de direitos. Santiago (2003), por sua vez, no trabalho cujo título é *Educação para todos: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais*²² no Brasil, procura problematizar, no âmbito da Constituição Federal de 1988, sobre o que significava a inclusão escolar para os alunos designados como “especiais” durante a década de 1990.

A dissertação de Santos (2004) apresentou dados de uma pesquisa realizada no Estado de Minas Gerais, no período compreendido entre 1990 a 2002. Nesse estudo, a autora investigou de qual maneira as tendências das políticas internacional e nacional de educação se expressam nas políticas locais em termos de impacto sobre a realidade escolar, e analisou em que medida essas tendências se refletiram nas reformas educacionais do estado no que concerne, especialmente, aos programas estaduais destinados à capacitação de professores e gestores escolares. De modo semelhante, Siqueira (2009) analisa qual a influência dos princípios, diretrizes, normas e recomendações advindas dos acordos, declarações e tratados internacionais sobre a legislação brasileira, e de que forma se refletem nos programas e documentos do Ministério da Educação, na área da educação de alunos com deficiência.

Duas dissertações desenvolvidas em 2005 enfocaram propostas de educação inclusiva e Educação Especial nas Redes Estaduais de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, respectivamente, como veremos a seguir.

²² Santiago (2003); Bites (2003); Almeida (2005); Glat, Pletsch e Fontes (2006); Buccio (2007); Fernandes (2009); Siqueira (2009); Marins e Matsukura (2009) utilizam essa nomenclatura para se referir aos alunos da Educação Especial. Na presente pesquisa, toda vez que me reportar aos alunos da Educação Especial, utilizarei a nomenclatura “aluno com deficiência”, conforme previsto na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008.

Mattos (2005) estudou o Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED) desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, por meio da Diretoria de Educação Especial, entre os anos de 2001 e 2002. A autora procurou compreender de que modo o PAED concebia o paradigma da inclusão e como as unidades escolares participantes do Projeto Piloto, vinculado a esse Programa, interpretavam o desenvolvimento da proposta de educação para todos. A autora chegou à conclusão de que tanto o programa quanto os projetos desenvolvidos pelas escolas ainda estavam fortemente alicerçados na concepção de um padrão de normalidade para os indivíduos e, conseqüentemente, o paradigma da inclusão não teria sido contemplado pelo estado mineiro, uma vez que a proposta não conseguiu atingir a todos na sua diversidade.

Viegas (2005), por sua vez, trouxe importantes contribuições no sentido de identificar os pressupostos educacionais que pautaram as políticas públicas para a Educação Especial no Estado do Rio Grande do Sul no período de 1988 a 2002, buscando as relações existentes entre os dados estatísticos e as políticas públicas divulgadas pelos órgãos oficiais.

Quatro trabalhos – que mencionarei a seguir – fazem referência à análise de implantação de Programas. A dissertação de Kamimura (2006) discute o Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva desenvolvido no contexto escolar do município de Quirinópolis-GO. Tendo como premissa que a educação possui como princípio o respeito às diferenças, a pesquisa dessa autora teve como objetivo identificar as racionalidades da política estadual de inclusão em Goiás, mediante a análise das percepções dos sujeitos (professores, gestores e membros da equipe de apoio à inclusão) acerca da implementação do referido programa.

Segundo Kamimura (2006), a percepção de grande parte dos sujeitos segue a lógica dos princípios e ações estipulados pelo Programa em análise, mesmo que em alguns momentos tenham evidenciado um certo desconforto com a realidade vivenciada no dia-a-dia das escolas. A autora concluiu que a implementação de tal Programa não tornou o ambiente escolar menos excludente do que já era, pois embora o município tenha oferecido os serviços educacionais, estes permaneceram acontecendo em locais onde existiam ações restritivas às diferenças.

O estudo de Florido (2009) retratou a análise das políticas públicas de educação implantadas pelo Governo do Estado de São Paulo, desenvolvidas na rede pública de ensino por meio de um programa específico de Apoio Pedagógico Especializado. Já a Tese de Brizolla (2007), que tem como título *Políticas públicas de inclusão escolar:*

“*negociação sem fim*”, faz um estudo das políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, por meio do acompanhamento da implantação do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” em dez municípios polo. O estudo de Brizolla (2007) sinalizou que o estado abarca diferentes interpretações acerca da Educação Especial e apesar de os municípios assumirem diferentes formas de organização em seus sistemas de ensino, compartilham o entendimento de que a modalidade constitui-se como um elemento fundamental ao processo de inclusão escolar.

No quarto trabalho, destaco também a pesquisa de doutorado de Lima (2009) que, a exemplo de Brizolla (2007), dedicou-se a analisar a implantação do mesmo programa acima mencionado no município polo de Campina Grande-PB, no período de 2004 a 2006, porém dirigiu seu foco a apenas um dos municípios de sua abrangência (Puxinanã). Essa autora aponta a necessidade de um redimensionamento da relação entre as instâncias formadoras e as secretarias de educação, com vistas ao desenvolvimento de ações articuladas no que se refere à formação, tanto inicial quanto continuada, dos profissionais que atuam na educação

Ainda integrando o grupo de dissertações, dois trabalhos fazem alusão aos processos de inclusão. Refiro-me aos trabalhos de Paula (2007) desenvolvido em Rondônia, que investigou a implementação de políticas voltadas à Educação Especial e seu processo de inclusão nas Escolas Estaduais de Porto Velho, por meio da Secretaria de Educação Especial, e de Buccio (2007), que também agrega contribuições no sentido de provocar uma reflexão acerca da defesa dos direitos sociais – entre eles, o direito à educação –, de modo que as pessoas com deficiência possam frequentar a rede regular de ensino, junto aos demais alunos.

As pesquisas de Fernandes (2009) e Nunes (2009) também integram o conjunto dos estudos cujo objetivo foi analisar a implementação de políticas públicas de inclusão. O trabalho de Nunes (2009), particularmente, problematizou como têm evoluído as políticas de inclusão de sujeitos com deficiência no município de Conceição da Barra-ES no que se refere à gestão de implementação dos serviços de apoio e à formação continuada dos professores. E o de Fernandes (2009) teve como foco de análise a política de atendimento aos alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Santa Maria-DF. A referida autora apresentou sua análise estabelecendo um confronto entre o que foi previsto na política pública e as ações que foram desenvolvidas efetivamente no contexto investigado. Com isso, além de mostrar as experiências vivenciadas pelos alunos com

deficiência no ambiente escolar, o estudo identificou os principais problemas e dificuldades que eles enfrentaram.

E finalizando os trabalhos identificados no banco da CAPES que contêm discussões alusivas à presente pesquisa, destaco neste momento o trabalho de Gonçalves (2008), que investigou a implementação da política de inclusão escolar em um município do Espírito Santo, dando ênfase às políticas públicas, à formação continuada e às práticas educativas e organizativas na escola. Cumpre dizer que a busca por produções não consistiu numa atividade fácil de ser realizada; por outro lado, além de favorecer o conhecimento dos trabalhos produzidos no campo da política em Educação Especial tal busca permitiu, ainda, o exercício de pensar nas singularidades e nexos entre os trabalhos produzidos e a presente pesquisa.

Com relação à RBEE, realizei o seguinte percurso: primeiramente fiz o mapeamento de todos os volumes, averiguando o ano e número da publicação. Como resultado da busca, localizei 31 revistas que, juntas, totalizaram um conjunto de 275 produções. O passo seguinte consistiu em verificar o título, identificar os autores e se os objetivos do estudo se aproximavam do meu interesse de investigação. Selecionei cinco artigos²³. Tais artigos foram considerados relevantes por abordarem aspectos referentes aos percursos e análises de processos de implementação de políticas públicas de Educação Especial (BUENO et al., 2005); (MATOS, 2007); (MARINS e MATSUKURA, 2009); (KASSAR, 2011) e por problematizarem questões relacionadas às práticas organizativas do trabalho pedagógico na área em questão (GARCIA, 2006). Ressalto que todos eles têm em comum a análise de referenciais normativos e documentos orientadores da política educacional dos contextos que investigaram.

Partindo para uma análise mais específica dos artigos identificados, Matos (2007) realizou uma avaliação da política de Educação Especial em Sergipe, tendo como fonte central de informação a Secretaria Estadual de Educação. O estudo indicou que os programas e normas educacionais foram progressivamente implantados naquele estado. Contudo, com relação à política de Educação Especial no período investigado (1979-2001), o autor sinaliza que embora tenha havido repasses regulares de recursos do governo federal, os investimentos daquele estado e dos municípios foram mínimos, aspecto que, segundo ele, explica a falta de expressividade da política de Educação Especial no Estado de Sergipe.

²³ Os artigos escolhidos estão elencados no apêndice B.

O artigo de Marins e Matsukura, (2009) é fruto de uma pesquisa realizada em seis municípios-polo do Estado de São Paulo que teve como objetivo identificar, a partir da percepção dos gestores da área de Educação Especial, quais foram as ações implementadas a partir das diretrizes nacionais para a educação inclusiva no Brasil, considerando que tais diretrizes propunham, além da garantia de acesso, a permanência e a qualidade da educação para os alunos com deficiência no ensino regular. O estudo demonstrou que mesmo diante das ações implantadas (formação, acessibilidade e investimento em materiais para o atendimento na Educação Especial no ensino regular), não havia um levantamento total da demanda, e o número de alunos atendidos era reduzido. Outro aspecto levantado pelas autoras diz respeito à falta de envolvimento da esfera estadual quanto ao desenvolvimento de ações para a educação Especial.

Desse conjunto de trabalhos, destaco o artigo de Bueno et al. (2005), que se configura num material de referência para pesquisadores que se dedicam às políticas de Educação Especial no Brasil. Nesse artigo, os autores realizaram um estudo comparado das normas das diferentes regiões e estados brasileiros para ver como esses contextos discutem a política de inclusão ou de Educação Especial, partindo dos fundamentos da política de Educação Especial e de documentos que normatizam as políticas estaduais. Os documentos de referência tomados para a análise foram os pareceres dos Conselhos Estaduais e as normas ou instruções provenientes das Secretarias de Educação dos estados envolvidos.

Para realizar o mapeamento e analisar as semelhanças e diferenças regionais existentes, o foco se voltou para elementos significativos dos documentos quanto a: bases legais; princípios e diretrizes; conceituação de educação especial; conceituação do alunado; níveis de ensino abrangidos; estrutura organizacional de atendimento; organização curricular e pedagógica; serviços de apoio; tipos de formação e requisitos para a docência; e educação profissional. Refletir a respeito desse conjunto de itens analisados pelos pesquisadores instigou-me a buscar novos elementos acerca das atuais configurações que a política de Educação Especial em Mato Grosso vem assumindo.

O artigo de Kassar (2011) apresenta a análise de alguns elementos que possibilitam pensar a Educação Especial como uma política pública, dando ênfase ao que tem sido proposto na atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A autora explora o papel que o governo brasileiro vem desempenhando na educação das pessoas com deficiência, traçando um percurso histórico das ações empreendidas a partir de propostas e de textos constantes em constituições, leis, decretos,

dentre outros referenciais normativos publicados desde a década de 1920. Referenciais que, segundo a autora, contribuem para o entendimento de formulação de uma política educacional brasileira de Educação Especial. Ressalta também as possíveis conexões entre as ações para a educação que se configuraram na política nacional e o que era previsto nos acordos, documentos ou propagado por organismos internacionais.

Outro artigo que compõe esse grupo não discute, especificamente, o processo de implementação da política de Educação Especial, mas contribui com elementos importantes para compreendê-la (GARCIA, 2006). A autora partiu da análise de um referencial normativo com o objetivo de apreender os discursos e concepções que fundamentam as formas de organização do trabalho pedagógico nas políticas de Educação Especial. A pesquisadora aponta que ainda se mostram insuficientes as proposições inclusivas para a Educação Especial no Brasil, no sentido da superação das desigualdades educacionais evidenciando que, em grande medida, a preservação de princípios conservadores nos modos de compreender as relações sociais e a reprodução de propostas internacionais asseguram formas subordinadas de organização do trabalho pedagógico na Educação Especial.

Dando sequência à busca por materiais, passei ao balanço dos trabalhos disponíveis no Grupo de Trabalho da Educação Especial – GT 15, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Para realizar a consulta das produções apresentadas no GT 15, primeiramente verifiquei o ano em que os trabalhos foram apresentados, o título e o autor. A partir daí, passei à seleção dos artigos, seguindo os mesmos critérios utilizados nos bancos anteriores quanto ao marco temporal (2001-2011). Identifiquei cinco trabalhos, os quais apresento a seguir.

Bites (2003), no trabalho intitulado *A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa*, apresentou resultados de uma pesquisa realizada no período de agosto de 1999 a junho de 2001, na capital do Estado de Goiás. O principal objetivo da investigação foi conhecer como vinha ocorrendo a inclusão educacional das pessoas com deficiência na rede pública de ensino, bem como as condições da escola, do aluno e do professor.

O estudo evidenciou que a implementação da política educacional de inclusão ocorreu de maneira improvisada e sem que as redes de ensino estivessem devidamente estruturadas, tendo em vista as condições de funcionamento das escolas que, naquele momento, apresentavam dificuldades tanto com relação aos recursos humanos quanto no que diz respeito aos recursos materiais, financeiros e pedagógicos.

Com relação aos recursos humanos constatou-se que os profissionais, mesmo tendo a titulação exigida para o trabalho, eram mal remunerados e não foram preparados para realizar a inclusão escolar. De outra parte, detectou-se também que não havia envolvimento dos gestores e equipes de apoio com o trabalho docente. Para a autora, tais aspectos dificultavam o processo de inclusão e, se não fossem corrigidos, impediriam a consecução dos objetivos propostos nos documentos e textos legais. Assim, da parte das redes de ensino, houve dificuldades em viabilizar as medidas legais, e da parte do governo, observou-se que não vinha oferecendo as condições necessárias para operacionalização das políticas por ele propostas.

Bites (2003) dá a entender que da maneira como foi implementada a política de inclusão, tal como ocorre na maioria dos planos pensados para a educação regular, parecia não corresponder à realidade de Goiânia, constituindo-se em mais uma daquelas propostas importadas de outra realidade, sem qualquer relação com as peculiaridades do contexto local. Este seria outro elemento a impedir que os objetivos esperados fossem atingidos.

Convém destacar que o estudo reflete, também, uma grande preocupação dessa pesquisadora quanto às interpretações e usos que as redes de ensino fazem de documentos internacionais ao implementarem suas propostas de inclusão. Segundo suas reflexões, na maioria das vezes as redes utilizam esses documentos como se fossem “cartilhas”, desconsiderando “as suas recomendações mais elementares e relacionadas às condições de funcionamento da escola, preparação dos professores, formas de gestão tanto da política mais ampla como da escolar.” (BITES, 2003, p. 13).

Os aspectos que foram apontados por Bites (2003) são de fundamental importância, uma vez que a simples inclusão de alunos com deficiência, sem qualquer aporte ou auxílio às redes de ensino durante o processo de implementação, causa dificuldades para a efetivação da política.

O trabalho de Almeida (2005) também apresentou elementos elucidativos sobre a política de inclusão escolar no Estado de Goiás. Tal política foi implementada em 2002 por meio do “*Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva*”, cuja idealização, elaboração e gerenciamento ficaram sob a responsabilidade da Superintendência de Ensino Especial – SUEE/SEE/GO. Conforme evidenciado no

texto da autora, o referido Programa era constituído por 10 projetos²⁴, contudo tomou como referência em sua investigação somente o *Projeto Escola Inclusiva*, pelo fato de ele tratar especificamente da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência na rede de ensino.

Até o ano de 1998, os serviços de Educação Especial implementados na rede estadual de educação de Goiás ocorriam sob a forma de “atendimentos segregados” em escolas especiais públicas ou privadas, classes especiais e salas de recursos²⁵. Ocorre que por ocasião de sua pesquisa, Almeida (2005) enfatiza que mesmo já tendo acontecido mudanças na política de inclusão, os alunos que apresentavam deficiências graves continuavam a ser atendidos em escolas especiais, e mesmo nas escolas consideradas inclusivas, vigorava o conceito de aluno “padrão” (ALMEIDA, 2005, p. 12). Esse modo de conceber o atendimento aos alunos com deficiência, segundo a autora, denuncia o caráter normalizador e categorizador da *Proposta de Inclusão Escolar* da referida rede de ensino, situação que somente se resolveria caso se assumisse o princípio da “diferença como parâmetro da reorganização das escolas, não fixando mais a igualdade como norma.” (ALMEIDA, 2005, p. 12).

Na opinião da autora citada, a política implementada pela Superintendência de Ensino Especial ficou bem distante de atingir os objetivos pretendidos. O propósito de ressignificar as práticas pedagógicas das escolas “ditas inclusivas” como parte de uma política educacional estadual somente seria alcançado se a Proposta fosse pensada e elaborada de forma articulada à realidade das escolas, não cabendo a elas o mero papel de executoras de programas impostos de cima para baixo. Em consequência disso, o objetivo almejado – que era a transformação escolar e a garantia de uma escola para todos – não teria sido atingido, permanecendo a manutenção de práticas homogeneizadoras e padronizadoras no atendimento aos alunos.

Apesar de suas pesquisas terem objetivos distintos, Bites (2003) e Almeida (2005) apresentam elementos elucidativos quanto ao processo de implementação da política de inclusão escolar no município de Goiânia. Ambas sinalizaram que a política não foi pensada em articulação com o contexto escolar. Consequentemente, ela teria dificuldade

²⁴ O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva incluía 10 projetos, a saber: Projeto Depende de Nós; Projeto Escola Inclusiva; Projeto Hoje; Projeto Refazer; Projeto Unidades de Referência; Projeto Caminhar Juntos; Projeto Comunicação; Projeto Despertar; Projeto Espaço Criativo; e Projeto Prevenir (ALMEIDA, 2005, p. 4).

²⁵ A autora insere as salas de recursos junto aos serviços de atendimento segregado embora, historicamente, esse serviço tenha sido criado para complementação ou suplementação curricular, por meio da utilização de procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

em se concretizar e transformar, de fato, as práticas educativas nas escolas da rede estadual de Goiás.

Destaco ainda o trabalho de Glat, Pletsch e Fontes (2006), o qual apresentou o resultado de uma pesquisa que teve como objetivos: mapear a estrutura e a organização do atendimento aos alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro; analisar o papel e as ações desempenhadas pela Educação Especial no processo de inclusão escolar desse município.

As autoras ressaltaram que a opção por realizar a pesquisa na referida cidade se deu em função de três critérios. O primeiro foi o fato de a rede municipal de ensino ter um número expressivo de alunos com deficiência, o que lhes permitiu estudar diferentes experiências de inserção escolar. Ter um percurso consolidado de políticas e ações na área da Educação Especial foi o segundo critério. Por fim, o terceiro critério estava relacionado à flexibilidade do sistema educacional, que nesse município, oferecia modalidades diferenciadas de atendimento educacional, isto é, havia alunos com deficiência sendo atendidos tanto em escolas especiais quanto em unidades escolares, com ou sem suporte especializado (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2006, p. 2).

As pesquisadoras constataram que a proposta de inclusão escolar da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro permitia a coexistência dessas várias modalidades de atendimento agindo, desse modo, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Tais diretrizes preconizavam que essas modalidades de ensino se configuravam num processo educacional cujos objetivos consistiam em complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e desenvolver as potencialidades dos alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p. 69; GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2006, p. 4).

O trabalho também evidenciou a diversidade de formas de organização e atendimentos oferecidos naquela rede municipal, sinalizando que em 2005 havia 8.869 alunos com deficiência matriculados e distribuídos em classes especiais, escolas regulares com ou sem suporte de sala de recursos ou professor itinerante, classe hospitalar e escolas especiais. Estas últimas foram consideradas pelas autoras como uma modalidade segregada de Educação Especial contraditória e não condizente com o projeto de educação inclusiva apregoado pela rede municipal de ensino da cidade do Rio Janeiro.

Glat, Pletsch e Fontes (2006) destacam, ainda, que no Rio de Janeiro a responsabilidade pela elaboração e implantação das políticas de inclusão escolar era uma

responsabilidade do Instituto Helena Antipoff, que também se encarregava da formação continuada de professores que atuavam nas modalidades de ensino especializado e dos professores de escolas regulares que recebiam “alunos especiais” (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2006, p. 1).

A orientação desse Instituto era que os alunos com deficiência fossem matriculados diretamente na rede regular de ensino. Apesar disso, os alunos com deficiência mais severa eram encaminhados para o ensino especial. Verificou-se que um número expressivo de alunos em situação considerada de “inclusão escolar” não recebia qualquer espécie de suporte especializado. Outros alunos, mesmo inseridos em classes regulares, não recebiam o devido acompanhamento do professor regente responsável pela turma, sob a alegação de que eram alunos da Educação Especial. As autoras observaram também que havia uma discordância entre o discurso oficial – que rejeitava o diagnóstico clínico como determinante para encaminhamento e atendimento do aluno – e a prática dos profissionais de ensino da rede municipal, que consideravam tal diagnóstico como fator preponderante para a avaliação dos alunos (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2006, p. 8).

Por meio da pesquisa realizada, alguns aspectos levantados (como, por exemplo, o acesso difícil às escolas, problemas de infraestrutura, questões envolvendo a violência urbana, a resistência das famílias e a existência de alunos com idade superior à faixa etária de escolarização) representaram obstáculos à implantação da política. No entanto, as autoras apontaram que um dos maiores entraves ao processo de inclusão na cidade do Rio de Janeiro estava relacionado à insuficiente formação inicial e continuada dos docentes que atuavam com os alunos com deficiência (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2006, p. 10).

As autoras concluíram que a rede municipal de educação do Rio de Janeiro deparou-se com dificuldades para efetivar o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, e embora se registrasse diferentes modalidades de suporte, “existia um distanciamento entre a formulação e orientação dessa política a nível central e a sua implantação [...] em nível local” (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2006, p. 10).

Com esse grupo de trabalhos, o artigo de Caiado e Laplane (2008) apresentou dados do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* num município polo, a partir das concepções e pontos de vista das gestoras que participaram do processo de implantação das ações e etapas da formação. O Programa tinha como diretriz disseminar a política de educação inclusiva e formar gestores e educadores para que os sistemas de

ensino se transformassem em sistemas inclusivos. Todavia, um dos problemas levantados pelas gestoras do município investigado se referia à abrangência de tal Programa. As gestoras pontuaram que, a princípio, a cidade polo tinha o papel de organizar a formação e proporcionar trocas de experiências a um número delimitado de municípios. Ocorre que a cada ano, novos municípios eram agregados ao polo, dificultando as ações de formação e a formulação de estratégias de cooperação entre os participantes (CAIADO e LAPLANE, 2008)

No que se refere às concepções teóricas e metodológicas do Programa, as autoras constataram que as diferenças existentes entre as regiões brasileiras geravam tensões e situações de atrito devido ao modo como cada uma desenvolvia o Projeto, ficando evidente a dificuldade em homogeneizar o país em virtude dos caminhos e experiências serem diferentes em cada local. Do mesmo modo, ficaram evidenciadas as divergências existentes quanto à concepção de inclusão por parte dos municípios participantes (id. p. 8).

Caiado e Laplane (2008) identificaram outros elementos que, na concepção das gestoras, dificultavam a implantação de ações inclusivas e avaliação do trabalho realizado junto aos municípios vinculados ao polo. Entre eles destacam: os itens financiados pelo Programa não cobriam as necessidades, havendo muitas ações a serem desenvolvidas e recursos financeiros insuficientes para supri-las; não havia tempo hábil para realizar visitas a todos os municípios polo, implementar as ações e ainda prestar contas no mesmo ano fiscal; em alguns municípios existiam salas multifuncionais funcionando como salas especiais; em outros municípios não havia sido contabilizada a demanda de alunos atendidos e a que não devia ser atendida; a forma de avaliação e acompanhamento das ações do município polo denotava falta de objetividade nas questões e as solicitações de informações eram pontuais e padronizadas, ou seja, o questionário de avaliação era um instrumento que não permitia avaliar as ações do Programa; o formato escolhido para as ações de formação não incluía qualquer tipo de seguimento, de modo que os cursos e seminários locais aconteciam no mesmo formato dos seminários nacionais.

Um aspecto interessante levantado pelas autoras foi que as gestoras apresentaram sugestões no sentido de minimizar os problemas que identificaram ao longo do processo de implantação do Programa. Dentre as sugestões apontadas, destaco o posicionamento das gestoras de que “o município polo deveria ter mais autonomia em relação ao MEC e à própria Secretaria de Educação Especial para planejar as ações de formação” (CAIADO e LAPLANE, 2008, p. 10).

Tendo em vista os objetivos do referido Programa, acima explicitados, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial tinha o papel de fomentar a política de inclusão, reunindo recursos no sentido de propiciar aos municípios os meios e as condições para articular as ações nos polos de abrangência. Certamente que pelas características específicas de sua área de abrangência e dos recursos de que dispunha, cada município polo podia organizar suas ações e desenvolver estratégias de formação mediante parcerias estabelecidas com as secretarias estaduais e a esfera privada sem, contudo, desconsiderar as orientações e diretrizes emanadas do órgão central. Diante disso, restam algumas dúvidas se essa sugestão apresentada representava o posicionamento de todas as gestoras e o que, exatamente, elas queriam dizer com “autonomia”.

Algumas divergências foram identificadas quanto ao local de oferecimento do atendimento educacional. Para uns, os alunos deviam ser educados todos juntos num mesmo espaço, a classe comum. Já outros consideravam favorável que se criassem alternativas de atendimento junto a essas classes. Outra divergência tinha relação entre o público e o privado. Se por um lado a rede pública era responsável, oficialmente, pela implantação de ações inclusivas e de formação, por outro, as instituições especializadas continuavam responsáveis pela maioria dos atendimentos (CAIADO e LAPLANE, 2008, p. 13).

Para Caiado e Laplane (2008, p. 14), as tensões oriundas da implantação do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* no contexto investigado poderiam ser compreendidas à luz das “múltiplas relações estabelecidas entre um sistema de ensino que, se de um lado tendia à homogeneização, de outro se encaminhava na direção dos princípios inclusivos”. Esse artigo é um convite ao debate às questões que permeiam os processos de implantação de políticas de Educação Especial, e possibilita uma reflexão do que realmente significa um projeto de educação, que na concepção das autoras, deve ser “consequência de um projeto de sociedade que valoriza a educação enquanto processo criador e emancipador do homem” (CAIADO e LAPLANE, 2008, p. 14).

E finalmente, o trabalho de Brizolla (2009), fruto de sua tese de doutorado, já mencionado neste estudo, faz referência à utilização da matriz cognitiva²⁶ como ferramenta de acompanhamento dos processos de implantação de políticas públicas de inclusão escolar. A matriz cognitiva possibilita a compreensão das políticas públicas

²⁶ Maiores informações podem ser encontradas em Muller e Surel (2002); Muller (2010); e Brizolla (2007).

como sistemas de interpretação do mundo, permitindo que os atores envolvidos compreendam as transformações e as configurações de seu contexto e entendam a política como um processo de aprendizagem. Nesse caso em específico, foi um instrumento que auxiliou a autora no acompanhamento e avaliação das ações direcionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência nos municípios investigados.

Após a análise desse vasto material disponível no banco de informação da CAPES, no Sítio da ABPEE e no Banco de informação da ANPED – GT 15, foi possível compreender os diferentes aspectos que envolvem os processos de implantação de políticas de inclusão escolar e verificar algumas recorrências temáticas que os trabalhos apresentam com relação a tais processos, tanto em redes municipais como nas redes estaduais.

Embora tenha registrado um grande contingente de produções em âmbito nacional, observou-se que grande parte dos trabalhos aponta resultados de pesquisas realizadas em estados ou municípios das regiões sul e sudeste, havendo poucas produções retratando processos de implantação de políticas ou Programas de Educação Especial em outras regiões brasileiras. Nesse sentido, ainda que tenham se intensificado as análises sobre as alternativas pedagógicas valorizadoras do ensino comum como espaço para os alunos da educação especial (TOSTA e BAPTISTA, 2010, p.1), persistem lacunas quanto à sistematização de dados que envolvem a trajetória dos alunos e acerca dos serviços.

Embora tenham se identificadas divergências no que concerne ao desenho das políticas nos contextos investigados quanto à proposição, quanto aos serviços implantados, bem como em nível dos resultados esperados, esses trabalhos demonstraram a intensa relação entre as políticas centrais e locais, e tiveram em comum a busca por compreender que papel a Educação Especial vem ocupando na construção de sistemas educacionais inclusivos.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: O QUE SE CONHECE? COMO SE CHEGA A CONHECER POR MEIO DESSES PROCESSOS?

Tudo que conheço pode ser conhecido por meio dos meus recursos de aproximação, percepção, interpretação e, mais do que isso, meu ato de conhecer altera e interfere no objeto a ser conhecido.

(BAPTISTA, 2008, p.81)

Compreender os processos que engendram as políticas de Educação Especial pela via do pensamento sistêmico é imprimir sobre a política um olhar diferenciado. Não no sentido de quem olha o processo apenas para conhecer os elementos que caracterizam a política investigada, mas no sentido de quem continuamente se pergunta: como se chega a conhecer por meio desses processos?

Ter um olhar diferenciado implica assumir uma nova postura epistemológica diante do conhecimento. Conforme Maturana (2001, p. 28) “não vemos o ‘espaço’ do mundo [...], não vemos as ‘cores’ do mundo, vivemos nosso espaço cromático”, ou seja, temos certa tendência a ver o mundo a partir do nosso campo visual, o que nos impede de ter um olhar diferenciado sobre os fenômenos que nos cercam. Esse autor nos mostra que o simples ato de “ver” faz parecer que as coisas são exatamente como as vemos, não havendo, assim, qualquer possibilidade de contestação ao que se conhece ou o que consideramos como certo.

Maturana (2001, p. 31) nos convida a colocar em suspensão nossas certezas e a entender que o fenômeno/ato do conhecer não nos exclui do processo de conhecimento, tampouco é uma experiência individual ou externa a nós, ou seja, há uma inseparabilidade entre o que somos, o que fazemos e nossa experiência de mundo. Dito de outro modo, conhecer implica imprimir nossas ações no mundo em que vivemos, envolvendo a presença do outro junto a nós. A esse respeito, assim expõe:

[...] O mundo no qual vivemos é um mundo diferente do que se afirma por aí. Não é um mundo de objetos independentes de nós ou do que fazemos, não é um mundo de coisas externas que alguém capta no ato de observar, mas sim é um mundo que surge na dinâmica de nosso operar como seres humanos (MATURANA, 1996, p. 31).

De acordo com Maturana (2005, p. 38): “Existem duas atitudes possíveis diante do conhecer: ou aceitamos nossa capacidade de conhecer como uma condição dada, ou nos perguntamos como é que conhecemos”. Se eu assumo que tenho consciência ou capacidade de conhecer pré-estabelecida, então já tenho a resposta e não há perguntas a fazer.

Conforme o mencionado autor, para entender o conhecimento, os fatos ou os acontecimentos que ocorrem ao nosso redor, é preciso compreender de que maneira isso ocorre. Se configuramos o mundo em que vivemos durante nosso viver, devíamos nos indagar constantemente como vivemos e como percebemos a dinâmica das relações que nos constituem como seres humanos na relação com os outros seres humanos.

Para Maturana (2005), se aceitarmos que os fenômenos sociais que nos circundam existem ou podem ser explicados como se essa existência fosse pré-dada, estaremos validando que o conhecimento preexiste, independentemente de nós ou de nossa ação. Olhando por esse prisma, seria o mesmo que afirmar que para validar uma explicação, ela teria de estar pautada em dados que a quantifiquem ou que permitam medi-la por meio de padrões de objetividade previamente estabelecidos, e cujos padrões de validade são universais para todas as pessoas. A essa forma de explicar o processo de conhecimento, Maturana (2005) denomina objetividade sem parênteses.

Se, por outro lado, aceitarmos a pergunta de como conhecemos, assumindo que o processo de conhecer se concretiza com nossa presença e com a presença do outro, e que não há apenas um caminho explicativo para o conhecimento, para os fenômenos sociais e para as situações com as quais nos envolvemos, reconheceremos que não há verdades absolutas nem relativas.

O que existe, na verdade, são muitos domínios distintos da realidade, todos eles legítimos porque constituídos na relação e na aceitação da legitimidade do outro. Ter o entendimento de que há distintos domínios da realidade permite diferentes inferências e explicações sobre ela. Tal processo é denominado por Maturana (2005) objetividade entre parênteses e pode ser explicado da seguinte forma:

Neste caminho explicativo, as divergências revelam que aqueles que discordam estão em diferentes domínios da realidade, e que podem juntar-se ou separar-se como resultado de sua divergência, dependendo de quererem ou não permanecer juntos. Se não querem estar juntos, a divergência resulta em sua separação responsável, e se querem estar juntos, a divergência se converte numa oportunidade para a criação de um novo domínio de realidade, também de maneira responsável (MATURANA, 2005, p. 58).

Assumir tal postura diante do ato de conhecer implica considerar que nada é absoluto e inquestionável e que a realidade não pré-existe fora de nós. A esse respeito, Bateson (1994, p. 63) se expressa da seguinte maneira: “[...] creo que existe alguna relación entre mi ‘experiencia’ y lo que ocurre ‘alli afuera’ que afecta mis órganos sensoriales”²⁷. Partindo desse prisma, ação e experiência de mundo são processos inseparáveis, formam um todo integrado e estão em estreita relação no processo de conhecer. Essa inseparabilidade entre ação e experiência faz com que compreendamos que é o ato de conhecer que faz surgir um mundo, fato que evoca um dos aforismos de

²⁷ Creio que existe alguma relação entre minha experiência e o mundo que ocorre ali fora e que afeta meus órgãos sensoriais (Tradução minha).

Maturana: *todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer.*

Ao falar acerca da ação e da experiência, Maturana (2001) não está se referindo somente ao mundo “físico”, mas a todas as dimensões do nosso viver. Isso significa que todo conhecimento envolve um processo de reflexão sobre os fundamentos do conhecer humano e se manifesta sobre todas as nossas ações e sobre as nossas relações em determinado contexto. Aplica-se, inclusive, ao que me propus fazer: imprimir um “olhar ampliado” aos processos de constituição das políticas de Educação Especial no Estado de Mato Grosso.

Ampliar o foco, nesse caso em particular, significa perceber os contextos que constituem as políticas de Educação Especial como partes inseparáveis e complementares entre si, como também levar em consideração as conexões que estabelecem com o contexto maior da política nacional de educação especial. Pelo fato de estarem em estreita relação com esta última, os contextos da política estadual não podem ser analisados isoladamente. Devem, outrossim, ser consideradas as implicações, influências e as relações que se estabelecem entre eles nos diferentes contextos da política, pois, de outro modo,

Quando nos concentramos demasiado estrechamente em las partes, no vemos las necesarias características del todo y nos sentimos tentados a atribuir los fenómenos que resultam del todo a alguna entidad sobrenatural²⁸ (BATESON,1994, p. 63).

Para Bateson (1986), os fatos, os fenômenos, as pessoas, enfim, tudo o que faz parte de um mundo vivo está em relação e se encontra ligado em seus aspectos mentais. Há, para esse autor, um padrão organizador comum que liga tudo e todos, e que perpassa todos os contextos nos quais interagimos. Se qualquer acontecimento, ação ou operação que realizamos em nosso entorno está em conexão e se há um padrão que liga tudo em múltiplas relações e trocas recíprocas, creio que isso também ocorre no processo de formulação e instituição de uma política pública.

3.4 POR QUE O PENSAMENTO SISTÊMICO?

²⁸ Quando nos concentramos demasiado e estreitamente nas partes, não vemos as necessárias características do todo e nos sentimos tentados a atribuir os fenômenos do todo a alguma entidade sobrenatural (Tradução minha).

Ao assumirmos a perspectiva sistêmica novo paradigmática para pensarmos os processos inclusivos, estamos, segundo acredito, conferindo importância a uma educação que contemple o sujeito na sua globalidade e complexidade. Estamos apostando na existência de sujeitos cuja potencialidade ou limitação devem ser lidas no entremeio da relação codeterminada entre o eu e o nós.
(BAPTISTA, 2009, p. 164)

Iniciei esta pesquisa com o objetivo de investigar o processo de constituição da política de Educação Especial em Mato Grosso, interrogando-me sobre quais são/foram os mecanismos de construção da ação do estado para o estabelecimento dessa política pública. Tal política pública foi entendida como processo que envolve relações e práticas coletivas sendo portanto, permeado todo o tempo pela dinamicidade e pelo movimento.

O arcabouço teórico do pensamento sistêmico foi de grande valia para a compreensão do processo que se estabeleceu durante a configuração da política de educação especial em Mato Grosso desde o momento em que as primeiras políticas foram formalizadas nessa área e de como, nessa trajetória, tal política foi interagindo, se relacionando e sendo influenciada ou não, por outras políticas em ação nos diversos espaço-tempos. Em todo o processo percebem-se tramas, contradições, resistências e embates resultantes das múltiplas relações que, na trajetória da política, se estabelecem entre os sujeitos envolvidos em sua produção. A ocorrência de tais aspectos também pode ser verificada nos próprios textos produzidos. Pelo fato de estarem sempre relacionados a determinados contextos, podem ser considerados processo e produto, tanto da ação dos contextos dos quais emergem como da ação dos sujeitos que, interagindo, formulam, dão corpo e sentido às políticas.

A partir dos pressupostos teóricos da abordagem sistêmica 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 nos permite fugir das relações de causalidade, que negam as contradições presentes em todos os setores ou situações da vida. As relações que acontecem durante os processos de constituição de políticas resultam em mudanças estruturais tanto nos sujeitos envolvidos com a política como nos contextos onde atuam. As relações recíprocas entre os sujeitos em seus contextos resultam em transformações no sistema educacional como um todo. Isso implica dizer que a mudança estrutural tanto pode ser resultante da dinâmica interna dos sujeitos, como pode ser desencadeada pelas interações que eles estabelecem entre si e com um meio em contínua mudança (MATURANA, 1999).

As mudanças vão ocorrendo, de modo simultâneo e recursivo, tanto do ponto de vista dos sujeitos envolvidos na produção da política como, também, nos contextos onde eles atuam, o que faz com que ambos, contexto e sujeitos, se influenciem ao mesmo tempo em que se auto-organizam. Segundo Moraes (2003, p. 29) “[...] as interações que ocorrem afetam a todos os elementos integrantes da rede, não apenas um dos elementos. Quando a rede se auto-organiza, ela se organiza por inteiro”.

É por esse motivo que os processos de constituição/estabelecimento de políticas públicas devem ser compreendidos como construtos sociais, pelo fato de serem gerados e construídos em processos de interação. Nessa compreensão, as políticas fogem à ideia da mera prescrição ou como imposição legal de órgãos e/ou instâncias superiores, pelo contrário, seriam constituídas por meio de processos de coconstrução e inventividade.

Nessa linha de entendimento, a política de Educação Especial no Estado de Mato Grosso, que se encontra em processo, é um construto social e, por que não dizer também, um construto político. Afinal, é no espaço de relações onde as políticas são empreendidas que elas ganham vulto e vão se constituindo, permeada de dizeres, fazeres, embates, adesões, resistências, recuos bem como, de silenciamentos dos envolvidos em sua produção que, “em relação”, a produzem e a (re) configuram cotidianamente.

A esse respeito, Muller e Surel²⁹ (2002) anunciam que uma política pública

[...] é um constructo político relativamente autônomo que opera em seu nível, a regulação dos conflitos entre os interessados e assegura entre eles a articulação e a harmonização de seus interesses e fins individuais, assim como dos interesses e fins coletivos (MULLER e SUREL, 2002, p. 20).

Contextualizar o objeto da investigação com base nessa perspectiva permite a ampliação do foco, fazendo com que o observador (pesquisador) busque perceber e compreender as circunstâncias em que o fenômeno acontece. “Verá relações intrassistêmicas e intersistêmicas, verá não mais um fenômeno, mas uma teia de fenômenos recursivamente interligados e, portanto, terá diante de si a complexidade do sistema” (VASCONCELLOS, 2002, p. 151).

De acordo com Morin (2006, p. 37), uma forma de conhecer o humano é não separá-lo do universo, mas situá-lo nele. Da mesma maneira que para conhecer o humano precisamos situá-lo num contexto, para compreender os processos de constituição de uma política pública também é preciso considerar o contexto na qual se insere. Contexto, aqui,

²⁹ Os autores fazem referência a Friedberg (1993).

entendido não simplesmente como “ambiente”, mas de uma forma mais ampla e que engloba a capacidade de exercer e receber ações, produzir e ao mesmo tempo ser produto das relações em qualquer que seja o processo de construção.

Contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema. E ampliando ainda mais o foco, colocando o foco nas interligações, veremos esse sistema interagindo com outros sistemas, veremos uma rede de padrões interconectados, veremos conexões ecossistêmicas, veremos redes de redes ou sistemas de redes (VASCONCELLOS, 2002, p. 112).

Considerar o contexto, contudo, nos leva a questionar: Que possibilidades relacionais são postas para a Educação Especial no contexto das políticas públicas? A interlocução com os autores representativos de uma perspectiva sistêmica foi me movendo, e nesse mover de minha estrutura, desencadeou reflexões que me fizeram compreender que não bastavam ser descritos os caminhos percorridos por Mato Grosso para elaborar e instituir sua política de educação especial, ou até mesmo se houve possíveis avanços ou retrocessos na política pública, pois a “descrição não mostra o descrito, porque o descrito pertence a um domínio relacional que é distinto e disjunto do domínio em que ocorre a descrição” (MATURANA, 2009, p. 83).

Evoco mais uma vez as contribuições de Maturana (2001) para dizer que pode parecer fácil e simples apontar ou indicar os elementos que compuseram a política pública de Educação Especial no estado, mas bem mais complexo e difícil, foi reconstituir analiticamente os processos e as múltiplas relações que a constituíram. Cumpre dizer que em todo o processo de produção dos textos das políticas ao momento em que estes se materializam em ações, os atores envolvidos no processo estão se autoproduzindo continuamente e configurando novas formas de agir. Tais modos de agir nem sempre se apresentam de forma consensual mas, por meio de conflitos, acordos, disputas e lutas políticas que se instauram no decorrer do processo. Todas essas maneiras de agir conforme Maturana, vão acontecendo no linguajar e no fluir da convivência é a “realização do próprio viver entrelaçado com o viver de outros em coordenações de coordenações de fazeres” (MATURANA, 2009, p. 83).

Maturana (2009) me ajudou a pensar a educação como um grande sistema composto de múltiplas partes que, necessariamente, se inter-relacionam, se complementam e se conectam ao todo que as constitui, configurando uma rede. Não é simples esse raciocínio, porque foge à lógica linear que pensa as partes separadas do todo e não percebe as relações dinâmicas entre elas. Seria mais fácil encontrar explicações para

tudo e buscar as relações de causa e efeito para todos os fenômenos contudo, na mesma direção do autor mencionado, Moraes (2003) esclarece que as relações que acontecem entre os componentes de um sistema constituem-se em “uma rede de processos de produção nos quais a função de cada componente consiste em participar da produção ou da transformação de outros componentes da rede” (MORAES, 2003, p. 177).

3.5 PENSAMENTO SISTÊMICO E CICLO DE POLÍTICAS: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

Ao me propor compreender os processos de constituição das políticas de Educação Especial no Estado de Mato Grosso, elegi o pensamento sistêmico como substrato teórico condutor de minhas reflexões. Nos autores que se filiam a essa abordagem, encontrei referenciais a partir dos quais organizo minha forma de pensar as políticas públicas, dando ênfase aos processos que influenciaram a trajetória de sua constituição. Da mesma forma, na abordagem do ciclo de políticas, se percebe a multiplicidade de fatores que permeiam a trajetória estadual para a produção das políticas públicas de educação especial. A aproximação entre essas duas perspectivas me levaram à compreensão da política, conforme já mencionei, como um espaço complexo e possibilitador de aprendizagens.

A partir das leituras de Humberto Maturana, Francisco Varela e Gregory Bateson, bem como dos autores que se dedicam a estudos voltados à análise de políticas públicas por meio do ciclo de políticas, identifiquei conexões entre as duas abordagens, as quais são apresentadas sinteticamente a seguir. Embora consciente de que qualquer abordagem, mesmo que me propicie elementos de análise para os fenômenos que me propus investigar, não dá conta de apreendê-los em sua totalidade.

Nesse sentido, uma primeira aproximação entre as duas abordagens remete-me à metáfora evocada na afirmação de Alfred Korzybsk, enunciada por Bateson (1994), de que *o mapa não é o território*. Tal metáfora permite-me refletir acerca do modo como os atores participantes, nesse caso em específico, os formuladores chegam a perceber e interpretar o fenômeno da política pública. Mapa e território são dimensões completamente diferenciadas, de modo que cada pessoa “tem seus próprios hábitos pessoais de construir o conhecimento e cada sistema cultural, religioso ou científico

promove determinados hábitos epistemológicos”³⁰. Diversos mapas (interpretações) podem ser representações do mesmo território (política pública), cada um diferindo conforme a ação do observador (ator/formulador).

No mesmo sentido, Deubel (2002) afirma que sempre haverá uma multiplicidade de interpretações de uma mesma norma. Em consequência disso, existirá uma multiplicidade de formas de ações relacionadas às distintas interpretações que os atores fizeram de tal norma. Isso equivale dizer que as distintas interpretações que os atores dão à política em seus contextos são resultantes de suas concepções, valores e visões de mundo e como tais, são produto e produtoras de relações.

Compreender que o mundo não existe em si mesmo, e sim, na linguagem de quem nele vive, provoca-me a reflexão de que os significados que os atores dão às políticas podem ser diferenciados. É justamente isso que faz com que as políticas públicas assumam diferentes contornos, ensejem estratégias diferenciadas desde o momento em que se iniciam as discussões, durante o processo de sua formulação até a implantação e, ainda, ocasionem formas peculiares de gerir os conflitos e contradições que porventura surjam no processo.

A visão de que as interpretações ou recriações que os sujeitos fazem são constituídas nas relações sociais e no contexto de produção da política dão a ideia do pressuposto da *intersubjetividade*, isto é, de que não há uma realidade independente do observador (ator). Qualquer interpretação que ele venha a realizar é fruto de uma construção social e de seu operar no mundo (nos contextos da política). No mesmo sentido, pode-se afirmar que uma política pública não existe naturalmente ou independente da realidade, de modo que os objetivos e fins da ação pública não estão dados *a priori*. São frutos de uma construção social e, portanto, comportam múltiplas e variadas formas de relações que dão à política o caráter de contínuo movimento.

Outro ponto de aproximação do ciclo de políticas com o pensamento sistêmico é a percepção da política pública como processo dinâmico, flexível e em constante transformação. Observa-se aqui a ideia de *instabilidade*, isto é, o entendimento de que o mundo, os fenômenos, a política pública e os que se envolvem em sua produção não são estáveis, mas estão em processo constante de tornar-se.

O caráter processual e flexível da política também remete ao conceito de *acoplamento estrutural* no sentido de que nos contextos de produção de políticas, “cada

³⁰ Citado por Bateson (1994, p. 33), tradução minha.

indivíduo está continuamente ajustando sua posição na rede de interações formadas pelo grupo segundo sua dinâmica particular, que resulta de sua história de acoplamento estrutural grupal” (MATURANA, 2001, p. 213). Por conseguinte, mudam os sujeitos /atores envolvidos e muda também a política, de maneira congruente.

A reflexão sobre a complexidade e dinamicidade das políticas públicas faz com que estejamos sempre diante do desafio que é o de não considerar

[...] os contornos de uma política como um “dado” [...], eles são e serão sempre suscetíveis de serem postos em questão, através de um processo constante de redefinição da estrutura e, portanto, dos limites dos campos políticos (MULLER e SUREL, 2002, p. 13).

Por estar em constante movimento, refletir sobre a processualidade da política pública impõe-me a necessária compreensão de que não é possível dar conta de apreender todos os processos em sua totalidade. Ao me propor a investigar os modos como vem se materializando a política pública de Educação Especial em um dado estado da federação brasileira, colocou-me diante de um diálogo constante com a incerteza e, também, com os limites da produção de tal proposta para conhecê-la.

Parafraseando Pereira (2008, p. 88), busquei entender tal política não pela enunciação de suas características ou pela enumeração de seus elementos constitutivos, mas pelo modo como se organiza e mantém sua unidade. Para essa autora, “a organização de uma unidade [...] é o conjunto de relações que estão necessariamente presentes no sistema e que lhe definem a existência” (PEREIRA, 2008, p. 88).

Tal entendimento significa pensar que nenhum proveito teria o simples acúmulo de dados e informações do conjunto de estratégias que Mato Grosso tenha empreendido para implantar uma política de Educação Especial. É preciso compreender esse estado e essa política pública *em relação* e como partes integrantes e em *conexão* com a política educacional brasileira, conforme já enunciei.

Estar consciente de tais aspectos é fundamental. Abordar um campo de estudo, ainda em fase de consolidação, pela via do pensamento sistêmico constituiu para mim um desafio e, acima de tudo, um alerta para o perigo de incorrer em uma visão fragmentada e reducionista do processo de produção/instituição da política que pretendia investigar, e que poderia mutilar e dar o mesmo rumo às minhas ações, tornando-as simplistas e simplificadoras.

É desse modo que, ao finalizar este capítulo, evoco as contribuições de Vasconcellos (2002) e Moraes (2003) para dizer que ao adotar o pensamento sistêmico

para me deter sobre os processos de constituição das políticas de Educação Especial em Mato Grosso, o fiz na tentativa de compreender os movimentos, as ações, as construções que se sucederam nos contextos que constituíram/constituem a referida política. Compreensão que implica o reconhecimento do fenômeno (política) não de maneira isolada, mas em *relação* e em *conexão* com os demais elementos que compõem a política educacional. Significa, ainda, reconhecer e assumir a condição de quem participa e se inclui na/da “constituição da realidade” a ser investigada (VASCONCELLOS, 2002).

No capítulo seguinte serão abordados os modos de configuração da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase nos marcos políticos e normativos que a fundamentam, bem como nas diretrizes orientadoras dessa política que deram sustentação às ações que constituíram a política de educação especial na rede estadual.

4 MUDANÇAS E REDEFINIÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS POLÍTICOS E LEGAIS

Em nível nacional, o decênio (2001-2011) marcou profundamente o cenário da política educacional. A partir de 2001, com a publicação das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, a modalidade Educação Especial passaria por mudanças significativas, inserindo-se definitivamente nos diferentes níveis da educação básica, na educação superior e demais modalidades da educação escolar. Esse documento surgiu no cenário nacional com a finalidade precípua de atualizar as políticas públicas de Educação Especial que, até aquele momento, encontravam-se direcionadas pela *Política Nacional de Educação Especial* de 1994. Representou, portanto, um marco na luta pela universalização do ensino e pela atenção à diversidade, tendo em vista que o diferente ou o aluno com deficiência permanecera, até então, alijado do processo educacional ou excluído do processo de ensino junto aos demais alunos.

Ainda em 2001, o *Plano Nacional de Educação – PNE* (Lei nº 10.172/2001) sinalizou para o avanço que a década da educação deveria promover na construção de uma educação inclusiva, prescrevendo em seus objetivos e metas que os sistemas de ensino deveriam favorecer o atendimento aos alunos com “necessidades educacionais especiais”.

A partir do ano de 2003, por meio da Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação – MEC disseminou para todos os municípios do país o *Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos*, com a finalidade de expandir as políticas públicas de educação inclusiva nos sistemas de ensino. No final desse mesmo ano, com a finalidade de impulsionar a implementação de sistemas educacionais inclusivos, foi lançado pelo Ministério da Educação – MEC o *Programa Educação inclusiva: direito à diversidade*, com o objetivo de prover todos os sistemas educacionais de condições para garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso à educação, aos serviços e aos recursos especializados.

Observa-se que, a partir da implementação de ações e políticas de educação inclusiva no primeiro quinquênio da década em questão, registrou-se um aumento expressivo de alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino. De acordo com o MEC, em 1998 a rede pública atendia cerca de 179.364 (53,2%) alunos, sendo que ainda havia 157.962 (46,8%) frequentando escolas privadas de caráter filantrópico. Em

2006, o número de alunos matriculados na rede pública atingiu um crescimento da ordem de 146%, o que significa que as escolas públicas atendiam a 441.155 alunos (BRASIL, 2010). Tal crescimento pode ser atribuído aos Programas que haviam sido implementados bem como, a criação de salas de recursos multifuncionais por todo o território nacional e que foi de uma importância crucial para a inclusão dos alunos com deficiência nos sistemas educacionais.

Ainda no ano de 2005, implantaram-se em todos os estados e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação -NAAHS, possibilitando o atendimento educacional especializado aos alunos, orientação às famílias e a formação continuada dos professores. No ano de 2006, foi aprovada pelas Nações Unidas a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, na qual se destaca o preceito de que

a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre as pessoas como deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas³¹ (BRASIL, 2010a, p. 5).

O Brasil é um dos países signatários dessa Convenção e a ratificou por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Este último ensejou a adoção de uma série de medidas com vistas a atender aos princípios de acesso à educação e o respeito à dignidade das pessoas com deficiência, promovendo suas potencialidades, aprendizagem, criatividade e participação.

Nos anos posteriores, percebe-se um maior investimento nas ações e nas condições de acessibilidade para as pessoas sem mobilidade ou que apresentavam mobilidade reduzida. Do mesmo modo, registrou-se uma ampliação considerável no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede pública. Verifica-se, dessa maneira, que a União assumiu a responsabilidade junto aos entes federados no sentido de ampliar a oferta e garantir uma política de educação inclusiva para um grupo de alunos que historicamente foi negligenciado do/no processo educacional: os alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades.

³¹ Essa compreensão também consta do Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, alínea e, de 6/12/2006.

Também no ano de 2006, foi lançado o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEHDH*³², que apresentava como duplo objetivo contemplar temáticas alusivas às pessoas com deficiência no currículo da educação básica e desenvolver ações afirmativas que possibilitem o acesso e a permanência dessas pessoas no ensino superior.

No ano de 2007, passou a vigorar o *Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE*, cujos eixos estavam voltados para as seguintes ações:

A formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) (BRASIL, 2010a, p. 15).

Em 2008, por meio do MEC e Secretaria da Educação Especial (SEESP), o Brasil traçou novos encaminhamentos para a construção de uma Educação Inclusiva. Nesse mesmo ano, passou a ser difundida a *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. O objetivo dessa Política consiste em promover políticas públicas de educação que abarquem o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Observa-se que houve uma redefinição no conceito de Educação Especial, conforme segue:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comum do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Por meio da atual Política, a Educação Especial, que por muito tempo representou o “lugar” de um serviço paralelo à educação comum, passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular, devendo direcionar suas ações para o atendimento às especificidades dos referidos alunos, além de identificar recursos e serviços, organizar redes de apoio à escola, aos pais e à formação continuada dos professores (BRASIL, 2008).

Os anos 2009 e 2010 foram marcados pela formulação de duas Resoluções: as Resoluções nº 4/2009 e nº 4/2010, emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). A primeira instituiu diretrizes para o Atendimento Educacional

³² O PNEHDH foi lançado pela Secretaria dos Direitos Humanos, Ministérios da Educação e da Justiça em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO.

Especializado (AEE) na Educação Básica e a segunda, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em seu Artigo 29 prevê:

A Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar (BRASIL, 2010).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva já preconizava a ampliação da oferta do AEE, sendo a escola o seu loco privilegiado. Ocorre que, em 17 de novembro de 2011, foi publicado o Decreto nº 7.611/11, dispondo sobre a Educação Especial e traçando diretrizes para o AEE.

Não obstante o avanço das emanações legais que versam sobre a educação especial, o Decreto nº 7.611/11, em particular, apresentou alguns pontos de tensão em determinados aspectos de seu texto e deu margem a diversos questionamentos e dúvidas por parte de vários segmentos que atuam na educação especial neste país. Os pontos nevrálgicos que deram origem a tais tensões parecem estar relacionados a situações antes garantidas e conquistadas pela Educação Especial, principalmente no que se refere aos seguintes pontos: à oferta de serviços; ao caráter não substitutivo dessa modalidade de ensino quanto à escolarização; e, mais diretamente, ao financiamento público das instituições privadas e filantrópicas de Educação Especial, dando a entender que o decreto garantiu prerrogativas às instituições privadas no que tange à oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Em virtude dos questionamentos levantados com relação ao novo decreto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI publicou a nota técnica nº 62/2011, com o objetivo de orientar e esclarecer que o direito a um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, já está garantido. Desse modo, o atual decreto não altera nem representa um retrocesso à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), devendo ser interpretado à luz dos preceitos estabelecidos pela Constituição Federal.

Cumprе ressaltar que a incursão aqui empreendida no contexto da política de Educação Especial brasileira fez-se necessária não somente para efeito de contextualização, como também mostrou o “espaço” que a Educação Especial passou a ocupar no cenário da Política Educacional Brasileira.

Na intenção de apontar que dimensão a Educação Especial ocupa, considere importante destacar que:

O Brasil se destaca nos últimos anos pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e fundamentado no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na articulação entre o direito à igualdade e à diferença os quais abriram caminhos para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010a, p. 7).

A afirmação acima exposta vem confirmar que as mudanças na política de Educação Especial ocorridas na última década provocaram alterações no modo de definição da área e na redefinição do público para o qual essa modalidade de ensino se destina. Conseqüentemente, ocasionaram transformações no que se refere à organização do ensino e estruturação dos serviços relativos a essa modalidade em todo território nacional. Convém ressaltar tais mudanças observadas com relação às ações e políticas públicas de educação especial, bem como os modos de configuração assumidos pela área, na última década, foram resultantes dos movimentos deflagrados a partir do ano de 1988. Por influência dos preceitos constitucionais, seguiram-se a formulação de vários referenciais políticos e legais que passaram a atestar a educação como um *direito fundamental do cidadão*, aspecto que veio a ser considerado a base para a formulação de políticas públicas dirigidas à inclusão das pessoas com deficiência.

Foi em atenção a esse movimento nacional de mudanças e redefinições nas políticas direcionadas à Educação Especial que considerei relevante investigar como o Estado de Mato Grosso se mobilizou com relação às políticas de Educação Especial e às políticas educacionais.

Na presente pesquisa, o foco são as relações e articulações da política estadual de educação especial com as políticas de educação, mas entendo, também, que a compreensão desse “lugar/espço” que a educação especial vem ocupando no cenário da política educacional brasileira extrapola o “olhar” que devo imprimir acerca das relações que a área estabelece com as políticas educacionais. Implica em contemplá-la, também, com relação a outras políticas sociais de atenção às pessoas com deficiência, todas elas, fundamentadas em princípios de valorização dos direitos humanos e em direitos de cidadania.

4.1 SOBRE O ESTADO DE MATO GROSSO

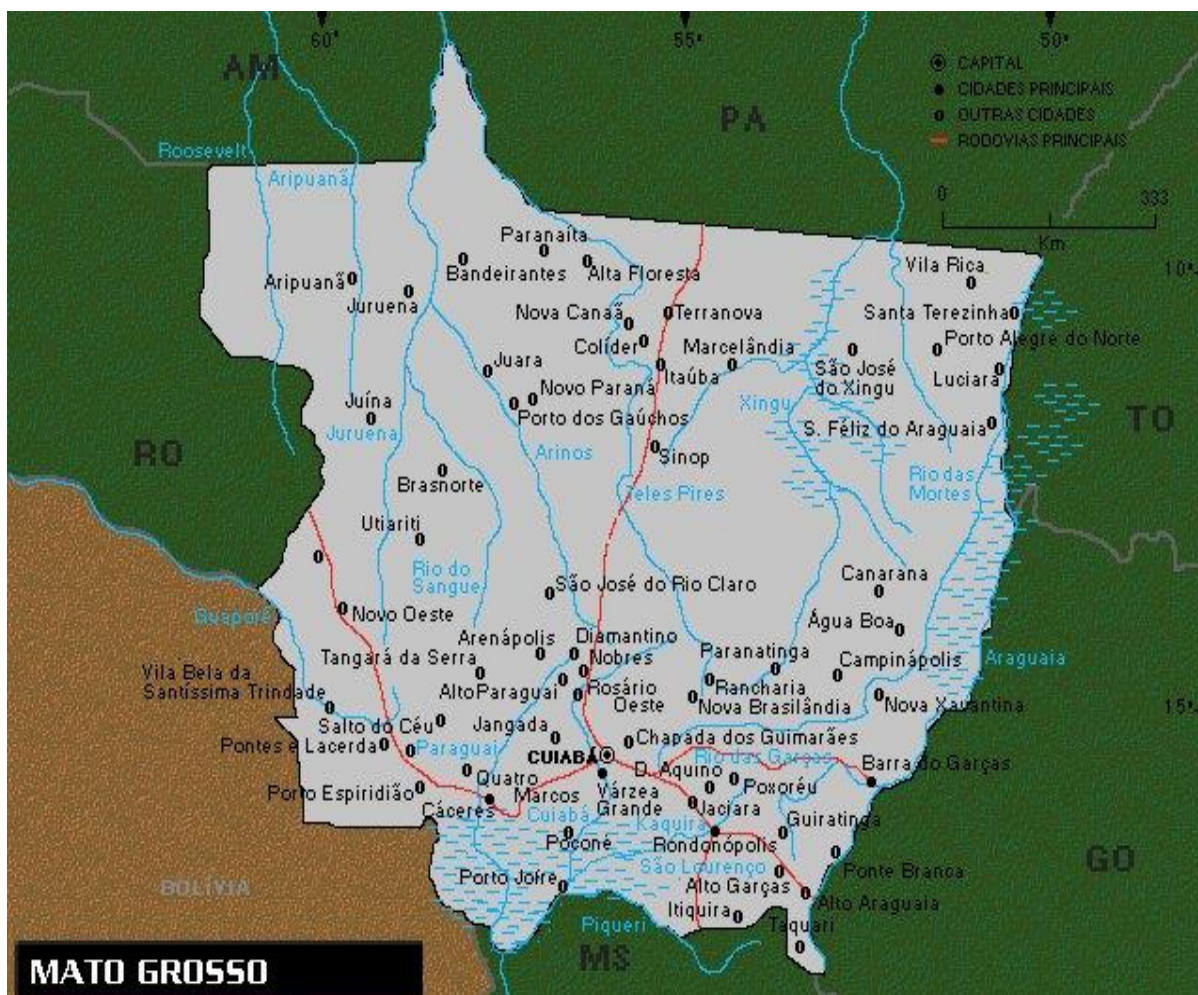


Figura 1 - Mapa do Estado do Mato Grosso³³.

Mato Grosso é uma das 27 unidades federativas do Brasil e está localizado na região Centro-Oeste. Ocupa uma área de 903.357,908 km² do território brasileiro, situando-se a oeste do Meridiano de Greenwich e ao sul da Linha do Equador. A porção norte de seu território é ocupada pela Amazônia Legal, sendo que o sul do estado pertence ao Centro-Sul do Brasil. Tem como limites os Estados de Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas, Rondônia, Tocantins, além de fazer fronteira com um país, a Bolívia.

Mato Grosso é um estado de proporções gigantescas com diversas regiões inabitadas, fator que interfere diretamente na taxa de densidade demográfica, que equivale a 3,3 habitantes por km². É o segundo mais populoso da Região Centro-Oeste.

³³ Fonte: Blog do Eduardo Gomes de Andrade. Disponível em: <<http://www.mtaqui.com.br/wp-content/uploads/2011/05/mapa-de-mato-grosso.jpg>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

Possui 141 municípios e de acordo com o censo de 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Mato Grosso conta com uma população estimada em 3.035.122 habitantes, o que representa 1,59% da população brasileira.

4.2 SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO

De acordo com dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica³⁴ disponibilizados no site da Secretaria de Educação – SEDUC-MT, Mato Grosso contabilizava, em 2008, 2.762 escolas ativas em 141 municípios do estado, atendendo os alunos nas diversas etapas e modalidades de ensino nas redes estadual, municipal, federal e privada. Essas redes respondiam conjuntamente por uma demanda de 863.137 matrículas em 20.919 salas de aula.

Naquele período, a rede municipal era responsável por 1.765 Estabelecimentos de Ensino. Desse total, 1.430 estabelecimentos ofertavam o Ensino Fundamental; 1.094 escolas destinavam-se à Educação Infantil, sendo 325 creches e 769 Pré Escolas; seis escolas ofereciam o Ensino Médio; 246 escolas ofertavam a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA em modo presencial e 19 escolas em modo semipresencial. A Educação Especial era oferecida em 41 escolas³⁵.

A rede privada correspondia a 333 Estabelecimentos de Ensino, sendo a Educação Infantil ofertada em 126 Creches e 212 Pré-Escolas; 200 estabelecimentos ofertavam o Ensino Fundamental; 116 ofertavam o Ensino Médio; 15 atendiam à demanda na modalidade EJA presencial e uma ofertava a EJA semipresencial. 72 estabelecimentos ofereciam a Educação Especial.

No que se refere à rede federal, três estabelecimentos de ensino ofertavam o Ensino Médio e a Educação Profissional.

A rede estadual, por sua vez, mantinha 661 estabelecimentos de ensino, sendo que 11 escolas ofertavam a Educação Infantil em duas Creches e nove Pré-Escolas; 597 ofereciam o Ensino Fundamental; 405 ofertavam o Ensino Médio; 308 atendiam à demanda na modalidade EJA modo presencial e 51 no modo semipresencial; 72³⁶

³⁴ Dados disponíveis em: <www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 08 set. 2011.

³⁵ Os dados disponíveis no site da Secretaria Estadual de Educação não permitem entender se nessas escolas há o Atendimento Educacional Especializado ou se são escolas especiais mantidas pelo poder municipal.

³⁶ Os dados presentes no site da Secretaria Estadual de Educação não esclarecem se as 72 escolas são escolas especiais mantidas pelo estado ou se essas ofertam o Atendimento Educacional Especializado.

atendiam a alunos na modalidade Educação Especial, totalizando 1.443 estabelecimentos de ensino nessa rede.

O gráfico a seguir permite uma melhor visualização de alguns indicadores relativos à Educação Básica em Mato Grosso nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Gráfico 1 – Indicadores relativos à Educação Básica no Estado de Mato Grosso



Fonte: INEO/MEC/SEDUC/SPE/SUGT/GEIE- CENSO ESCOLAR-2010.

Pelos dados apresentados no censo escolar de 2010, contabilizou-se que o Estado de Mato Grosso possuía 720 escolas na rede estadual, oito escolas federais, 1538 escolas municipais e 356 na rede privada.

De acordo com os dados disponíveis no sítio da Seduc-MT, de 2008 para 2010 verificou-se um decréscimo no número de alunos. Foram matriculados 856.095 alunos no estado, o que representou uma queda de 17.422 alunos em relação ao censo de 2008. Com relação ao número de salas de aula, observou-se que elas aumentaram para 22.583. Também foi possível perceber um aumento no número de escolas nas redes estadual, federal e privada. Por outro lado, os indicadores demonstram um decréscimo no número de escolas na esfera municipal.

Por meio de dados extraídos do site da Seduc/ MT, verificou-se que houve um aumento no número de matrículas no ano de 2011. O Estado de Mato Grosso registrou um contingente de 869.751 alunos matriculados, sendo que o maior índice é pertencente à rede estadual de ensino - 443.813 alunos - seguida pelas redes municipais com 339. 146

alunos, pela rede privada com 82.496 alunos e, com menor número, a rede federal com 5.216 alunos.

No que tange especificamente à Educação Especial, os dados apontam a presença de alunos atendidos nessa modalidade em todos os níveis de ensino. De um total de 10.380 alunos, 2.417 estão matriculados na rede estadual, 4897 na rede municipal, 3978 na rede privada e oito na rede federal. Tais dados apresentam apenas indicadores gerais de matrículas do alunado pertencente à Educação Especial. Todavia, no site consultado não constavam, por exemplo, dados que indiquem quais as “categorias” de deficiência dos alunos que têm acesso aos recursos e serviços da Educação Especial, nem qual a demanda realmente atendida pela Educação Especial tanto nas classes comuns como nas instituições especializadas, muito menos indicadores que demonstrem os avanços na implementação de salas de recursos multifuncionais em Mato Grosso.

O acesso aos dados concernentes à Educação Especial fez emergir novamente as questões mencionadas no capítulo 1 desta pesquisa. Como Mato Grosso se mobilizou ou, em outras palavras, que ações foram desencadeadas pelo estado no decorrer do processo de instituição de sua Política de Educação Especial? Como a política de educação especial em Mato Grosso se alinha e/ou se articula aos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial vigente no país?

4.3 SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na busca por identificar os encaminhamentos e rumos assumidos pela política de educação especial em Mato Grosso a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial de 2008 no que se refere à oferta educacional às pessoas com deficiência, considere necessário buscar dados complementares aos que coletei, por meio da análise dos documentos produzidos pelo estado e dos diálogos com os gestores da Seduc, à frente do setor da educação especial. Mediante à consulta aos microdados³⁷ do Censo Escolar, no Período compreendido entre 2008 a 2012, foi possível obter dados

³⁷ Os microdados do Censo Escolar da Educação Básica referentes às matrículas de alunos com deficiência foram obtidos no INEP e produzidos por meio do Programa Estatístico SSPS.

concernentes às matrículas dos alunos, público alvo da educação especial do estado, tanto nas escolas regulares como no ensino especial.

Quanto à distribuição de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular em 2008, ano em que foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, registra-se 4.084 (96%) alunos matriculados na rede pública e 171 (4%) na rede privada. No que se refere, em específico, à distribuição de matrículas por rede de ensino, os índices demonstrados no quadro abaixo sinalizam um predomínio de matrículas na rede municipal com 2.843 (67%) alunos, seguida da rede estadual com 1.239 (29%) e da rede federal com apenas 2 (4%) matrículas.

Como base no ano de 2008 tudo leva a crer que, com o desenvolvimento de ações e políticas inclusivas evidenciou-se um aumento das matrículas de alunos com deficiência na rede pública com relação à rede privada. Observa-se que em 2012 a rede pública contava com 6.836 (95%) e a rede privada atingiu ínfimos percentuais, contando somente com 367(5%) alunos. Se comparado os percentuais do ano 2012 ao ano de 2008, observa-se que tem se mantido a diferença percentual nas matrículas na rede estadual e municipal, sendo 1.928 (27%) alunos na primeira e 4.901 (68%) alunos na segunda.

Quadro 2 - Alunos com deficiência no ensino regular

Dependência administrativa	2008	2009	2010	2011	2012
Federal	2	1	14	17	7
Estadual	1.239	1.263	1.067	1.448	1.928
Municipal	2.843	2.733	3.776	4.613	4.901
Privada	171	226	275	374	367
Total	4.255	4.223	5.132	6.452	7.203

Fonte: INEP/ Microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

No que se refere à oferta de matrículas no ensino especial, o quadro abaixo demonstra que, de 2008 a 2012 ocorreu um decréscimo significativo de alunos com deficiência em estabelecimentos das redes públicas. Em contrapartida, os indicadores sinalizam a forte presença da rede privada na oferta dos serviços. Em 2008, mesmo com as diretrizes da política inclusiva orientando que, cabe à escola regular, a prioridade na oferta do ensino, a rede privada registrou 4.810 (72%) matrículas. Já às escolas especiais das redes públicas totalizaram 1.894 (28%) alunos, sendo 1.434 (21%) na rede estadual e 460 (7%) na rede municipal.

Passados 4 (quatro) anos da implementação da Política de Educação Especial (2008) se percebeu que houve uma diminuição na distribuição das matrículas no ensino especial ofertado pelas redes pública e privada. Esta última, em 2012, detinha 3.040 (81%) de matrículas enquanto que, a rede pública contava com 717 (19%) alunos matriculados, sendo 629 (17%) na rede estadual e 88 (2%) na rede municipal.

Quadro 3 - Alunos com deficiência no ensino especial

Dependência administrativa	2008	2009	2010	2011	2012
Estadual	1.434	681	877	792	629
Municipal	460	149	155	112	88
Privada	4.810	4.230	3.906	3.867	3.040
Total	6.704	5.060	4.938	4.771	3.757

Fonte: INEP/ Microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

Com relação aos serviços oferecidos na rede estadual. Tive acesso a um documento³⁸ interno da gerência retratando que em 2012 os serviços eram ofertados em salas de recursos multifuncionais, escolas especiais, centros especializados, classes hospitalares e instituições filantrópicas. O documento afirma que na rede de ensino estadual havia 100 escolas com condições adequadas de acessibilidade e 5 (cinco) escolas estaduais especializadas que juntas, atendiam a 734 alunos.

No que se refere às salas de recursos multifuncionais, o referido documento indica que, nesse ano, o estado possuía 383 salas. No intuito de comprovar a veracidade desse dado, analisei 214 pareceres técnico-pedagógicos, referentes ao ano de 2012 por meio dos quais, a gerência de educação especial avalia a possibilidade de continuidade e autoriza o funcionamento das respectivas salas, nas escolas estaduais. Para identificar a localização dos municípios onde se encontram tais salas, utilizei como referência os polos dos Cefapros. Identificou-se a existência de 323 salas multifuncionais (SRM) na rede estadual, sendo que há uma maior concentração destas nos polos³⁹ de Cuiabá, Matupá,

³⁸ Trata-se de uma apresentação em Power Point, elaborada pela gerência de educação especial (Seduc) para o I Seminário de educação especial no sistema municipal de ensino de Cáceres: construindo políticas públicas para a inclusão da pessoa com deficiência, que aconteceu em maio de 2012.

³⁹ Cada uma dessas cidades constitui-se em um polo do Cefapro. Cuiabá compreende 11 municípios (65 SRM), Matupá responde por 7 municípios (36 SRM), Rondonópolis atende 14 municípios (36 SRM), SINOP é responsável por 15 municípios (32 SRM), Alta Floresta por 7 municípios (27 SRM) e Tangará da Serra que atende a 7 municípios (22 SRM).

Rondonópolis, SINOP, Alta Floresta e Tangará da Serra, no entanto, ainda há 34 municípios⁴⁰ em que não existem SRM nas escolas da rede estadual.

Os pareceres também permitiram verificar que, em Mato Grosso, estão sendo observados os critérios para a oferta do atendimento educacional especializado. Conforme os pareceres, este serviço é oferecido aos alunos, público alvo da educação especial, no contraturno dos estudos regulares, demonstrando consonância com as diretrizes normativas locais e aquelas estabelecidas pela Política de Educação Especial de 2008.

No que tange aos profissionais que atuam nos serviços educacionais especializados, 383 professores exercem suas funções em salas de recursos multifuncionais, 94 professores prestam serviço em instituições filantrópicas, 183 profissionais são auxiliares⁴¹ de professor regente de sala comum e 153 são intérpretes de Língua Brasileira de Sinais.

Uma técnica da gerência me explicou que o auxiliar não é um profissional contratado para o ensino. Tal situação, segundo ela, tem gerado muitos equívocos nas escolas tanto entre professores como entre pais de alunos os quais, acham que o filho, por apresentar uma deficiência, precisa ter alguém específico para ensiná-lo. De acordo com a técnica, tais equívocos vêm sendo esclarecidos nas escolas, junto aos profissionais e têm suscitado reflexões que envolvem aspectos diretamente relacionados à ação pedagógica do professor regente que atua com este aluno bem como, tem despertado para a necessidade de formação desse profissional que, sendo um técnico, não detém conhecimentos da área pedagógica, tampouco aqueles específicos ao campo da educação especial. Sobre a presença desse profissional na escola, a professora enfatizou que:

E aí a gente começou a perceber que isso não está favorecendo a Inclusão. Você acaba favorecendo para que o professor não tenha que ir lá no banheiro e tal, mas muitas pessoas têm usado esse profissional como se fosse assim, eximir-se da responsabilidade de ensino pedagógico para com aquele aluno. Isso nós não queremos, porque o aluno é da escola, portanto é da responsabilidade do professor regente daquela turma (Professora C).

⁴⁰ Não se identificou a existência de Salas de Recursos Multifuncionais nos seguintes municípios: Campinápolis, Cocalinho, Nova Nazaré, Glória D'Oeste, Indiavaí, Lambari D'Oeste, Salto do Céu, São José dos 4 Marcos, Santa Cruz do Xingu, Santa Rita do Trivelato, Santo Afonso, São José do Rio Claro, Brasnorte, Castanheira, Juruena, Comodoro, Nova Lacerda, Vale de São Domingos, Primavera do Leste, Santo Antonio do Leste, Alto Taquari, Araguinha, Dom Aquino, Tesouro, Alto da Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Novo Santo Antônio, Serra Nova Dourada, Feliz Natal, Itanhangá, Nova Santa Helena, Santa Carmem, Tapurah, Sapezal.

⁴¹ Profissional de nível médio, não efetivo, contratado para auxiliar o professor regente que possua em classe alunos que, por apresentarem limitações acentuadas ou que, em vista de problemas graves de saúde, não conseguem se locomover sozinhos ou precisam de auxílio para sua alimentação.

Ainda em se tratando da oferta dos serviços educacionais ao alunado da educação especial se observa que, mesmo com a implementação da Política de Educação Especial de 2008, cujo objetivo precípua é a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino, em Mato Grosso, registrou-se a presença de espaços segregados até o final de 2011. Ainda que as políticas e o referencial normativo local (Res. 261/2002 CEE/MT) determinasse que estas classes deveriam ter caráter transitório, registra-se a presença desses espaços durante toda a década de 2000. Considerando os rumos tomados pela política nacional (2008) relativos à Educação Especial, identifica-se assim, que a oferta desse atendimento caminhava em sentido contrário à política inclusiva que, orientava a não existência de atendimentos paralelos de natureza segregada.

Encontrei a Portaria Nº. 584/10/GS/SEDUC/MT de 19 de outubro de 2010, a qual traçava os encaminhamentos sobre os critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor pertencente ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e, também, determinou o fechamento das classes especiais em Mato Grosso em definitivo. De acordo com o Art. 24, desta Portaria:

A sala de aula definida como Classe Especial encerrará esse modelo de atendimento em 31.12.11 e para o ano de 2012, os alunos deverão ser integrados em classe comum do ensino regular, com apoio no turno inverso da sala de recursos multifuncionais (MATO GROSSO, 2010), p. 7).

Outro aspecto que demonstra a não articulação da política estatal com a política inclusiva de 2008, refere-se a regulamentação legal para que escolas especiais ofertem a escolarização, quando a concepção emanada da atual política de educação especial preconiza que a oferta do atendimento educacional ao alunado da educação especial deve ocorrer nas classes comuns do ensino regular. Reforçar a manutenção de espaços paralelos de educação é um procedimento que não se articula nem às diretrizes nacionais, tampouco às diretrizes em nível local, as quais intitulam a rede de ensino estadual como uma rede inclusiva.

Cumprе ressaltar que as escolas especiais de Mato Grosso possuem regras próprias de organização pedagógica estabelecidas pela própria Seduc/MT. Ao ser questionada a respeito da existência de tais escolas e o porquê das mesmas continuarem

a se responsabilizar pela escolaridade, quando esta é uma prerrogativa da escola regular, o gestor Y assegurou que:

Esse ano⁴² o Conselho vai estabelecer um diálogo com todas as escolas e com todas as instituições que mantêm, mantenedores de escola, porque a escolarização deverá ocorrer na educação regular, na escola. Nós temos três escolas estaduais especializadas. Duas em Cuiabá e uma na Várzea Grande e temos um Centro em Cuiabá e um Centro em Várzea Grande. Na escolarização mesmo, nós temos o CHP que é na Várzea Grande, um Centro de Habilitação que tem escola autorizada lá dentro [...] ele deveria trabalhar com a profissionalização, mas além da profissionalização ele tem autorização para ofertar Educação Básica. Mesma coisa o CEAADA, por que os surdos do Estado do Mato Grosso definiram que querem estudar numa escola bilingüe. Enquanto não há essa escola bilingüe, eles querem ser alfabetizados no CEAADA (Gestor Y).

Duas questões se interpõem e podem ser consideradas complexas do ponto de vista da constituição da política estadual de educação especial em Mato Grosso que, de um lado envolve o CEE enquanto órgão regulamentador da política estadual, a Seduc/Gerência de Educação Especial como responsável pelas ações inerentes à área e de outro, as escolas e centros especializados mantidos ou não pelo poder público. A primeira se refere à oferta da escolarização. Que mecanismos e /ou critérios pautarão os debates acerca de quem deve escolarizar o aluno com deficiência em um contexto que, por logo tempo, a educação deste foi delegada a espaços com configuração e modos de organização que em muitos aspectos diferem daqueles próprios de uma escola? E a segunda diz respeito aos convênios. Qual será o posicionamento da Seduc/CEE/MT com relação à manutenção de convênios com as instituições filantrópicas?

A atual Política Nacional de Educação Especial chama atenção para o fato de que, por décadas, prevaleceu a concepção de que a educação especial “organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino (BRASIL, 2010a, p.20). Há indícios que, em Mato Grosso, formas de ensino paralelas ao ensino comum acontecem uma vez que, os convênios com entidades filantrópicas continuam a ser efetivados. A esse respeito o gestor Y esclareceu o seguinte:

É, essa é uma grande discussão que a gente tem ao nível de Conselho Estadual de Educação também. Porque, olha só: nós escrevemos uma resolução dizendo que todo aluno deveria ser escolarizado na escola regular e ao mesmo tempo a gente continua efetivando convênios e parcerias com as entidades filantrópicas. Por isso que eu estou dizendo que 2013 vai ser um ano

⁴² O gestor está se referindo ao ano de 2013.

importante, nós vamos estar reunindo e discutindo com eles para que realmente, como eu falei, para que eles coloquem no papel o que eles estão executando e deixem a escolarização por conta do poder público, da rede estadual, da rede municipal [...], porque esse é o nosso papel. [...] A política já está escrita, a norma já está escrita, mas a gente não consegue executar, não consegue fazer nenhuma mudança de atitude[...] (Gestor Y).

Lopes e Macedo (2011) afirmam que os textos políticos, em regra, são textos de ação, contudo, as respostas a eles somente serão vivenciadas no contexto da prática, onde a política é posta em ação, ocorre que a transposição do texto para a prática não se dá de forma linear, tanto porque na prática as políticas podem se confrontar com outras realidades e, nesse processo, podem se tornar inexecutáveis (Ball e Mainardes, 2011).

Questões envolvendo a escolarização de alunos da educação especial na escola especial, já pautavam as discussões na secretaria de educação desde os anos iniciais da década de 2000. Contou-me o gestor que respondia pela educação especial no estado, naquele período que, desde àquela época, nunca houve privação de diálogo com as entidades filantrópicas, mas era um momento em que estavam a todo vapor os debates acerca do processo de inclusão dos alunos da educação especial.

Havia naquele momento uma discussão em que as escolas especializadas, precisavam também, dentro desse processo, passar por um processo de ressignificação. A política nacional colocava a escola como um espaço para todas as crianças [...]. Naquele momento, se discutia que as escolas especializadas teriam que se reconfigurar, não é? Nós tínhamos folder: “A escola é o espaço, busque a matrícula mais próxima de sua casa”. Então, muitas vezes a gente percebia o temor das escolas especializadas do seu esvaziamento. Essas escolas perderam muitos alunos (Gestor E).

Em busca de dados que comprovassem a afirmação do gestor acima quanto à redução do número de alunos em entidades filantrópicas, encontrei um demonstrativo da educação especial em Mato Grosso, no período de 2002 a 2005 todavia, ficou evidenciado que ainda que se tenha observado um aumento do número de alunos atendidos nas escolas do estado no ano de 2003, as entidades filantrópicas continuaram tendo espaço na arena da política e agregando alunos.

Quadro 4 - Atendimentos de alunos da educação especial

Locais de atendimento	2002	2003	2004	2005
Alunos atendidos em escolas estaduais	3.800	4.581	4.952	4.900

Alunos atendidos em instituições filantrópicas	4.522	4.742	4.741	4.900
Total de alunos atendidos	8.322	9.323	9.693	10.033

Fonte: SEDUC/SAEC/GEE/2006- Dados apresentados no Plano Estadual 2006-2016.

Pelas notícias no sítio da Seduc/MT em diferentes períodos, antes e depois da política de 2008, e analisando publicações da imprensa oficial do estado, documentos internos expedidos pela gerência de educação especial e, ainda, as entrevistas concedidas pelos gestores, encontrei várias evidências que atestam a forte presença dessas instituições no estado bem como a comprovação de que as mesmas continuam a receber subsídios do poder público, conforme segue:

Em notícia divulgada no sítio da Seduc, em 8 de junho de 2005, constava o seguinte:

[...]Presidentes e representantes de Pestalozzis, APAEs e entidades não governamentais que prestam assistência a estudantes portadores de necessidades educacionais especiais (PNEEs), estiveram reunidos nesta quarta-feira (08/06) com a Secretaria de Estado de Educação. Na pauta, as principais dificuldades financeiras e administrativas das instituições filantrópicas.

[...]A Seduc, além dos gastos com a educação na rede estadual de ensino, disponibilizou neste ano, recursos de R\$ 4,2 milhões para serem repassados, mediante convênios, a 69 instituições filantrópicas (APAEs, Pestalozzis e entidades não governamentais) de todo o Estado.

[...] Além de promover a inclusão social desses estudantes na rede estadual de ensino, a Seduc disponibiliza R\$ 2,6 milhões para o pagamento dos 168 servidores efetivos da rede que trabalham nas 69 instituições filantrópicas, as quais atendem 4.827 crianças e jovens⁴³. (SEDUC, 2005)

Em 2008 a Seduc-MT tornou público o extrato com os procedimentos para efetivação dos convênios da Educação Especial para o respectivo ano, definindo que, neste ano, o valor da *per capita* do repasse de recursos financeiros seria de R\$ 92,00 (noventa e dois reais) mensais por aluno, por um período de até 12 meses anuais⁴⁴.

Do mesmo modo, na imprensa oficial do estado, identificaram-se publicações atestando a existência de convênios, cooperações técnicas e repasses financeiros às entidades privadas. A título ilustrativo apresento abaixo, um extrato de convênio firmado com uma APAE de um dos municípios do estado, publicado no Diário Oficial de Mato Grosso.

⁴³ Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=88&parent=0>

⁴⁴ Disponível em www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=5836&parent=56.

Quadro 5 - Extrato de convênio Seduc/MT – APAE

PRAZO: A VIGENCIA DESTE CONVENIO É A CONTAR DA DATA DE SUA ASSINATURA
31/12/2009

DATA DA ASSINATURA

EXTRATO DO TERMO DE CONVÊNIO Nº 40 /2009

CONVÊNIO: APAE

PARTES: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CNPF/MF 03507415/0008-10, E ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS, CNPJ/MF 03.940.889/0001-85, NO MUNICIPIO DE RONDONÓPOLIS /MT.

OBJETO: OPRESENTE TERMO DE CONVENIO TEM POR OBJETIVO O REPASSE DE RECURSOS FINANCEIROS PARA PAGAMENTO DE RECURSOS HUMANOS QUE DESENVOLVE PROGRAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL 54 (CINQUENTA QUATRO) ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

CÓDIGO:14101.

DOTAÇÃO: PROJETO: 4109

ELEMENTO DE DESPESA:335041

FONT

E: 120

VALOR: R\$ 59.616,00 (CINQUENTA E NOVE MIL SEISCENTOS E DEZESSEIS REAIS)

PRAZO: A VIGENCIA DESTE CONVENIO É A CONTAR DA DATA DE SUA ASSINATURA
31/12/2009.

DATA DA ASSINATURA: 16/04/2009

Fonte: Diário Oficial do Estado do Mato Grosso (DOEMT) de 17 de Abril de 2009, Pág. 18.

Ao abordar o assunto acerca da existência de parcerias com as entidades um dos gestores ressaltou:

Nós temos uma parceria muito grande porque a gente entende que se eles estão fazendo esse atendimento é porque o poder público deixou de atender, senão não tinha dado abertura para as APAEs, para a Pestalozzi. E eu considero o trabalho deles relevante. Eu acho que eles fazem um belíssimo trabalho. Inclusive nós temos parceria (Gestor Y).

Objetivo deste estudo não é questionar a qualidade ou os serviços prestados por essas entidades em Mato Grosso, mas problematizar aspectos que envolvem a manutenção de espaços privados na prestação de serviços públicos com a anuência e “co-participação” do estado. Por outro lado, vive-se um momento histórico em que as políticas

públicas buscam ampliar o acesso às classes comuns dos alunos com deficiência e a permanência deles, logo o que se espera é que o estado assuma o protagonismo nas ações que envolvem a oferta da educação.

Em âmbito nacional, as parcerias e os repasses de recursos a estas entidades encontram respaldo na Lei 10. 845, de 5 de março de 2004. Essa lei em seu Art. 3º faculta aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a prestação de apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecerem educação especial, na forma de:

- I - cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado;
- II - repasse de recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos;
- III - oferta de transporte escolar aos educandos portadores de deficiência matriculados nessas entidades (BRASIL, 2006, p.191).

No contexto de Mato Grosso esse apoio técnico e financeiro às entidades filantrópicas, no ano de 2012, foi equivalente a 6.762.360,00 milhões, sendo que foram cedidos 94 professores efetivos para atuar nas 72 instituições conveniadas (MATO GROSSO, 2012).

Tal parceria “histórica” já vem acontecendo por longo período, até porque se sabe que, o surgimento das primeiras entidades filantrópicas em Mato Grosso datam da década de 1960. No decorrer da trajetória da educação especial no estado, essa relação público-privado tem se configurado sob diferentes perspectivas e vem se mantendo conforme asseveram os gestores, por meio de cedências de profissionais efetivos para atuar nesses espaços e de repasses de recursos financeiros. Além disso, tal é a relevância dessas entidades que elas também ofertam a escolaridade.

Com escolarização, ainda estão trabalhando, por isso esse ano o Conselho vai estar reunindo com todas as mantenedoras para que elas se transformem em Centros. [...] As escolas mantidas por APAEs e Pestalozzi fazem um trabalho belíssimo de inserção social, trabalham a pré-profissionalização, profissionalização, também encaminham para o mercado de trabalho, tem oficinas protegidas, mas elas não colocam isso. Elas falam que fazem escolarização, que fazem EJA, que fazem Educação Fundamental, Ensino Médio... E eles não estão ofertando isso para os alunos (Gestor Y).

Acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência nesses locais ela argumenta que:

O aluno que fica ali com outro deficiente ele tem menor possibilidade de aprender. Quando ele vai para a escola regular, ele encontra aquela diversidade, ele aprende muito ali naquele espaço e ele ensina também muito, naquele outro espaço [...]. Então nós precisamos convencê-los a trabalhar e

escrever realmente o que eles fazem. No Conselho já estamos instituindo grupo de trabalho para fazer esse trabalho com as instituições e a gerência vai participar ativamente também (Gestor Y).

A política de Educação Especial de 2008 ressalta que as pessoas estão em um processo contínuo de mudança, de modo que ao se modificarem, também transformam o contexto no qual estão inseridas. Por esse motivo, as ações pedagógicas devem estar direcionadas para reforçar a existência de ambientes heterogêneos, para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2010a, p. 22). O próprio gestor da educação especial de Mato Grosso reconhece que, sendo privados de interações com os demais alunos e permanecendo em espaços homogêneos, os alunos com deficiência têm menor possibilidade de aprendizagem.

A partir de todas essas ponderações foi possível identificar as intenções do Estado de Mato Grosso em direcionar sua política de educação especial na perspectiva inclusiva, sendo que em alguns aspectos a política estadual caminhou em modo sintônico com a Política Nacional de Educação Especial (2008). Dentre esses aspectos destaco: a decisão pelo fechamento das classes especiais, ainda que tardiamente; a instituição de serviços possibilitadores da inclusão, como é o caso do AEE e o estabelecimento de critérios para o seu efetivo funcionamento. Observa-se contudo, uma relação paradoxal entre o previsto nos marcos normativos locais e nacionais e as ações que efetivamente são realizadas no estado no sentido de que este continua mantendo formas paralelas de educação, em contradição às diretrizes nacionais.

5 SOBRE OS REGISTROS DE UMA TRAJETÓRIA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto [...], que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.4)

Nesta seção apresento os dados analisados que me auxiliaram a compreender o processo de constituição de Políticas de Educação Especial na Rede Estadual de Mato Grosso.

Os instrumentos de coleta de dados foram os documentos produzidos pela Secretaria de Educação e pelo Conselho de Educação, com os quais procurei mapear as ações empreendidas pelo estado desde o momento de sua iniciativa de formalizar uma política para a educação especial na rede estadual, a fim de identificar os processos de tomada de decisão que engendraram a constituição de uma política de Educação Especial no Estado de Mato Grosso. Realizei ainda entrevistas com gestores que, à frente da educação especial na Secretaria de Educação, participaram da formulação da política para este setor nos diferentes espaços-tempos de sua constituição.

A recomposição da trajetória da política estadual, por meio dos documentos, me possibilitou um olhar contextual e abrangente para os movimentos que configuraram o percurso das políticas de educação especial em Mato Grosso, uma vez que me permitiu compreender as ações empreendidas pelo estado no processo de instituição das mesmas. Em função do distanciamento temporal e, ainda, da ausência de sistematização de registros documentais por parte dos órgãos estaduais responsáveis pela efetivação da política de educação especial no estado, a análise dos dados aqui reunidos se restringiu ao conjunto dos documentos que foram localizados, mas que representam os movimentos, o conjunto de ideias, de relações e práticas veiculadas nos diversos tempos, neste contexto específico.

O processo de investigação previu que os diferentes momentos de consulta aos documentos aliados aos elementos que foram emergindo a partir das entrevistas com os

gestores, ultrapassariam a mera descrição histórica dos acontecimentos. Desse modo, preferi investir em um processo de análise interpretativo, o qual focalizasse as influências que permearam o percurso empreendido na formulação da política, bem como as articulações desta com as políticas nacionais de educação e de educação especial voltadas à educação de pessoas com deficiência nesse estado.

A análise dos movimentos da política de educação especial no âmbito da rede estadual, ao longo do capítulo, aparece entremeada pelos relatos de gestores e pelos sentidos decorrentes dos documentos formulados pelos órgãos responsáveis pela gestão da política nos diferentes períodos.

Desse movimento, reconstituí aspectos que identifiquei como fundamentais para compreender as ações empreendidas em Mato Grosso, desde o surgimento de um setor responsável pela educação especial na Secretaria de educação até a última década, cuja perspectiva se pauta na educação inclusiva e orienta ainda que as redes de ensino devem buscar alternativas que promovam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas redes de ensino.

Entendo que a educação especial integra o sistema nacional que, por sua vez, é composto por instâncias gestoras relativas ao ensino. Nesse sentido, ao realizar uma investigação com ênfase em um contexto local procurei trazer indícios que permitam compreender que a trajetória das políticas tanto em âmbito local como no nacional, ao mesmo tempo em que se conectam, influenciam e se relacionam, também carregam marcas próprias em seus modos de constituição.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) apontam que, uma investigação que se debruce na análise de uma política pública deve considerar os antecedentes históricos, o contexto em que ocorre e, ainda, as relações que engendram tal política a outros textos e a outras políticas. Na direção proposta pelos autores acredito que, para entender como a política de educação especial em Mato Grosso foi se constituindo no decorrer do processo de sua instituição e quais as conexões desta com os pressupostos que configuram as políticas de educação/educação especial vigentes no país em cada período, demarquei os movimentos que, nos setores educacional, político e social tanto local como nacional a influenciaram.

Nesse sentido, na tentativa de problematizar as iniciativas governamentais com relação às propostas delineadas para a educação especial no estado, estabeleci três períodos: de 1962 a 1979; de 1980 a 1999; de 2000 a 2012.

O primeiro, ao qual nomeiei período de *Implantação das primeiras iniciativas* se justifica porque, embora o estado tenha iniciado os serviços na área da educação especial

nos primeiros anos da década de 1960, a responsabilidade formal com a área começa a partir da criação da Divisão de Educação Especial (DEE), em 1972. A partir desse momento as ações estaduais frente à política de educação especial passam a se configurar no “modelo” de atendimento segregado, com as classes especiais representando o protagonismo dos serviços.

Considerei o segundo período como o *Período de expansão e estruturação dos serviços*, pois se observa um movimento no sentido de se regulamentar as ações da DEE. Neste período ocorre a ampliação do atendimento em classes comuns do ensino regular, salas de recursos, unidades itinerantes, oficinas pedagógicas e instituições especializadas e surge a primeira diretriz norteadora com uma proposta mais específica para a educação especial.

O terceiro período, intitulado de *Reorganização pedagógica em direção à inclusão*, a educação especial vivencia um processo de ressignificação. O estado passa a esboçar e a consolidar políticas sob o enfoque da educação inclusiva de modo que, de subsistema paralelo, a modalidade passa a ser parte integrante do sistema educacional.

Ressalto que apesar de identificar 3 (três) períodos, a análise destes esteve pautada na perspectiva do movimento, entendendo que as políticas devem ser compreendidas na processualidade das ações, ao invés de definidas em fases estáticas em que os acontecimentos se sucedem linearmente e sem qualquer relação entre si. Nesse sentido, as ações que configuraram a política de educação/educação especial em Mato Grosso foram entendidas como fruto de relações complexas e controversas de modo que, sendo processos, se interpenetram, influenciam e estão indissociavelmente articuladas nos diversos espaços-tempos em que ocorreram.

A análise dos períodos acima elencados além de me ajudar a buscar e a identificar os movimentos de Mato Grosso frente a essa política permitiu compreender os elementos fundantes e as configurações assumidas quanto aos fundamentos, à normatização, à concepção de Educação Especial, à estrutura dos serviços instituídos, aos sujeitos atendidos e à formação do professor.

5.1 PRIMEIRO PERÍODO – A IMPLANTAÇÃO DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS (1962 A 1979)

Como se tratava de um momento inicial de emergência de uma política e pelo fato de inexistirem registros documentais escritos que retratassem a política de educação

especial em Mato Grosso nas décadas de 1960 e 1970, os dados do primeiro período foram reunidos por meio de informações fornecidas pela gestora da educação especial, responsável pela DEE à época e mediante dados oriundos de documentos veiculados pelo Ministério da Educação (MEC), de pesquisas brasileiras que retratam a história da educação especial no Brasil como Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2004), bem como de estudos acerca de políticas educacionais implantadas em Mato Grosso, como é o caso de Silva (2008).

Dentre os estudos que se dedicaram a pesquisar a problemática que envolve a educação das pessoas com deficiência e a história das políticas públicas para a educação especial no Brasil, destaco aqueles realizados por Jannuzzi (2004) e Mazzotta (1996). A primeira sistematizou um estudo que, além de apontar os elementos que marcaram a história da educação das pessoas com deficiência, de sua constituição inicial até o início do século XXI, demonstrou as peculiaridades da educação especial em sua relação com a área da educação. O segundo apresentou as configurações assumidas pelas políticas públicas direcionadas à educação especial de sua fase inicial até a década de 1990, apontando, nessa periodização, as políticas definidas para a área. Para este autor, a história da educação especial brasileira pode ser demarcada em dois períodos: de 1854 a 1956 e de 1957 a 1993.

No primeiro período (1854 a 1956), segundo esse autor, vislumbram-se as primeiras luzes em direção à educação especial no país quando, no triênio inicial, são fundados no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A criação desses espaços permitiu a abertura das discussões acerca da educação de alunos com deficiência no país, mas é somente a partir do segundo período (1957 a 1993) que se iniciam, patrocinadas pelo governo federal, as primeiras Campanhas Educacionais⁴⁵ para esse alunado (MAZZOTA, 1996).

Ao explicitar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n° 4.024, vigente a partir de 1961, prescrevia que os alunos excepcionais, na medida do possível, deviam ser enquadrados no sistema geral de educação. Em decorrência do exposto na lei, entende-se que tais alunos gozavam dos mesmos direitos à educação que os alunos considerados normais. No entanto, Mazzotta (1996) alerta que o termo ‘geral’ nos remete a diferentes acepções. Ao se falar em sistema geral de educação, poderia significar, de um lado, o conjunto de serviços educacionais: tanto os comuns quanto os especiais. De outro lado,

⁴⁵ Para conhecimento dessas Campanhas Educacionais ler, Mazzotta, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

entende-se ainda que, se as ações voltadas ao atendimento dos alunos com deficiência⁴⁶ não se enquadrassem no sistema geral, estes poderiam ser absorvidos por um sistema especial de educação, aspecto que, segundo o autor, por si só já caracterizaria a marginalidade da educação especial em relação ao sistema escolar. De todo modo, é explícita na referida lei a “preferência pelo ensino do deficiente na rede regular de ensino” (JANNUZZI, 2004, p.141).

No período que antecede as discussões e aprovação da referida lei, não havia iniciativas oficiais direcionadas à educação especial em Mato Grosso. Assim, no sentido de se alinhar às políticas nacionais vigentes e almejando implantar os serviços de atendimento a esse público, o governo do estado deu os primeiros passos na direção daquilo que viria, dez anos depois, a se constituir em uma política para a educação especial.

Em virtude da ausência de profissionais qualificados para o trabalho com alunos com deficiência, o governador enviou, na década de 1960, um grupo de professoras da rede estadual para fazer um curso de formação no Rio de Janeiro. Segundo me relatou uma das entrevistadas, a escolha do local para a formação se deu em virtude de o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁴⁷, ser uma instituição de referência nos assuntos relacionados à educação, profissionalização e socialização de surdos. Compunham o grupo as professoras, Arlete Pereira Migueletti, Enir de Souza⁴⁸, Julieta Viana, Dilza Soares, Anatair Pedroso e Ivane Almeida da Costa. Essas docentes realizaram um curso de dois anos para, então, começar o trabalho com as pessoas com deficiência.

Ao finalizar o curso, as professoras retornaram para Mato Grosso, sendo que, até esse momento não havia sido detectada a presença de alunos com deficiência em Cuiabá, porém evidenciou-se que no município de Várzea Grande, limítrofe da capital, havia um grande número de alunos com surdez. Diante disso, as professoras Arlete e Enir iniciaram, em 1962, uma sala de atendimento a alunos com surdez, demarcando as primeiras iniciativas de trabalho com alunos com deficiência. As outras professoras, agora qualificadas, voltaram às atividades docentes na rede de ensino

⁴⁶ Neste estudo utilizei a expressão alunos com deficiências para me referir ao alunado da educação especial, embora eles tenham recebido diferentes especificações nos distintos períodos das políticas de educação especial. Saliento contudo que, nas citações de documentos e falas dos entrevistados as especificações referentes aos alunos serão mantidas.

⁴⁷ Em 1857, o imperador D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos- Mudos e em 1957, por meio da Lei nº 3.198, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

⁴⁸ Arlete Pereira Migueletti e Enir de Souza foram as primeiras professoras de educação especial em Mato Grosso e a professora Ivane Almeida da Costa, a primeira gestora da educação especial na rede estadual, sendo que atualmente preside a Federação Pestalozzi de Mato Grosso.

Naquela época, Várzea Grande tinha um número maior de surdos. Em Cuiabá ainda não tinha sido detectado nada [...] Eu não lembro se era escola ou se a sala era dentro de uma escola, mas atendia só surdos. Lá em Várzea Grande tinha muita família assim, casavam entre parentes. E aí deu esse problema. (Gestor A).

Posteriormente, em 1964, devido à necessidade de expansão dos serviços, as classes especiais existentes foram transferidas para o município de Cuiabá, passando a funcionar no Grupo Escolar José Magno⁴⁹. Como havia um número expressivo de pessoas com deficiência mental sem atendimento, em 1968 fundou-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Mato Grosso (APAE), na cidade de Cuiabá (MATO GROSSO, s/d., p.1).

Nos primeiros anos da década de 1970, a educação passa novamente a ser o foco de atenções do MEC. Em âmbito federal, novas discussões são instauradas e ocorre uma re-estruturação do ensino nacional, culminando com a publicação da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei passa a fixar as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2° graus. Mesmo que o ensino dos alunos com deficiência na rede regular fosse previsto na vigência da lei anterior, a nova lei, no tocante à educação especial, contrapõe esse entendimento conforme expõe o Artigo 9°:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Assim, a lei amplia o alunado, mas ao definir que estes devem receber um tratamento especial, confere prerrogativas de atendimento educacional às escolas especiais, que conforme Mendes Júnior e Tosta (2012) vem a constituir um retrocesso, pois modifica a compreensão de como deveria ser o atendimento do aluno com deficiência na rede de ensino e reforça o atendimento segregado.

Jannuzzi (2004) afirma que a década de 1970 delimita um marco importante na educação da pessoa com deficiência. Foi criado um órgão que, sob a supervisão do MEC, passou a definir uma política mais efetiva e a promover a melhoria do atendimento aos alunos da educação especial. Todavia, a nosso ver, em termos de criação de normatizações para a organização de um sistema de ensino que contemplasse de maneira

⁴⁹ O Grupo Escolar José Magno foi criado pelo Decreto 441 de 02/05/1935 em Cuiabá, passando a denominar-se Escola Estadual de 1° Grau José Magno por meio do Decreto 2312 de 28/11/1974.

eficiente a educação dos alunos com deficiência, conforme as orientações previstas no Art. 9º acima descrito, demorou a acontecer em Mato Grosso. A Lei nº 5692/71 previa que as normas para esse atendimento deviam ser estabelecidas pelos Conselhos Estaduais dos respectivos estados. Ainda que, em Mato Grosso, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MT) já atuasse desde 1963, não encontrei resoluções, emanadas desse órgão, que fixassem normas⁵⁰ para a educação especial na rede de ensino estadual entre os anos de 1963 e 1992.

Criada no ano de 1972, a Divisão de Educação Especial era o órgão representativo da educação especial em Mato Grosso, com a competência de coordenar, supervisionar e integrar os serviços oferecidos ao alunado da educação especial. A Divisão foi instituída 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 aconteceu um ano após a aprovação da Lei nº 5692/1971 e no mesmo ano em que o Conselho Federal constituiu o Grupo Tarefa de Educação Especial⁵¹, com a finalidade de “delinear a política e as linhas de ação do governo na área da educação de excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.54).

Em 1973, uma das professoras que havia sido preparada no curso de formação, anos antes, no Estado do Rio de Janeiro, foi convidada a assumir a chefia da DEE. Inicialmente, a equipe contava somente com duas profissionais: a professora Marilce Auxiliadora Monteiro da Silva que se tornou a chefe da seção de educação do “excepcional” e, posteriormente, a professora Nerzi Maria de Moraes (MATO GROSSO, s/d., p.1).

Acerca da fase inicial das atividades da Divisão de Educação Especial, o gestor A relatou o seguinte:

[...] E aí nós começamos. Cheguei lá na Divisão onde eu fui chamada para ir e tomei posse [...] A secretaria de educação era só uns pacotes. Ficava em um prédio que foi construído para ser a sede da FEBEM⁵². Nesse prédio funcionava o departamento de educação e o departamento de ensino supletivo. Assim que eu cheguei encontrei só a sala. Nessa sala, a mesa, algumas cadeiras e pacotes. Eu não sabia nada, só sabia lecionar. Aí eu sentei. E agora, o que é

⁵⁰ A primeira Resolução fixando normas para a educação especial, do CEE/MT, a que tive conhecimento, foi a Nº 038 de 23 de março de 1993.

⁵¹ Esse grupo foi criado por Portaria em 25/05/1972. Coordenado por Nise Pires, do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas (INEP) era constituído por educadores e pessoas ligadas à educação especial em âmbito nacional como, também, assessores internacionais.

⁵² Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor.

que eu vou fazer? Pensei, sabe de uma coisa, vou começar a ler esses papéis aqui. Vamos ver no que é que dá. (Gestor A).

Por meio da entrevista, ficou evidenciado que, em Mato Grosso, a exemplo do que ocorreu em outros estados brasileiros, os professores seriam os profissionais que viriam a assumir a gestão dos serviços de educação especial.

Continuando seu relato, o entrevistado nos informou que somente ao assumir a chefia da DEE é que começou a tomar conhecimento da real situação da educação e dos encaminhamentos do MEC para a educação especial.

Porque eu não sabia o que eu fazia, estava lendo aqui os papéis para ver o que era e como era. Aí, eu não sabia que “lá em cima”, também, eles estavam reestruturando a educação. Era uma nova política, eu acho que com a LDB, o MEC começou a fazer uma re-estruturação (Gestor A).

[...] Eram papéis que o MEC mandava. E eles foram guardando, guardando, guardando. Não tinha quem tomasse conta. Eram orientações, apostilas. Aí nós fomos compilando, arrumando tudo direitinho, veio mais gente. Nesse tempo já falava em educação especial mas, se falava mais em excepcional (Gestor A).

Ao mencionar uma possível re-estruturação na educação, o gestor pareceu estar se referindo às recentes mudanças ocorridas no território nacional, naquele período, e que concorreram para colocar em debate novos mecanismos e políticas públicas dirigidas às pessoas com deficiência. Dentre os direcionamentos da política nacional podem ser destacados, a publicação da Lei nº5692/71 que passou a fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e a instituição do Grupo Tarefa de Educação Especial com a responsabilidade de traçar as políticas e linhas de ação do governo para esta área da educação.

Nesse período, o país estava sob a égide de um governo militar, sendo Emílio Garrastazu Médici o presidente em exercício. Foi a partir dessa época, entretanto, de acordo com Jannuzzi (2004), que o título “educação especial” começou a se firmar no cenário nacional. Antes se utilizava o termo ensino emendativo⁵³ para designar o ensino direcionado às pessoas com algum tipo de deficiência. Neste mesmo governo, por meio do Decreto nº 72.425 de julho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial

⁵³ De acordo com Jannuzzi (2004) a expressão ensino emendativo é oriunda do latim emendare que significa: corrigir falta, tirar defeito. Segundo esta autora o termo ensino emendativo passou a ser utilizado por educadores envolvidos com a educação de pessoas com deficiência, a partir do ano de 1930 e posteriormente, entre as décadas de 1960 a 1970 era utilizado para designar escolas que atendiam esse alunado.

(CENESP). O referido órgão era vinculado ao MEC, com a função de assumir a coordenação das iniciativas no campo de atendimento educacional voltado aos alunos da educação especial.

De acordo com o Art. 2º do Decreto, cabia ao CENESP atuar de forma a,

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

Acerca da composição do grupo que constituiu o CENESP, se evidencia uma forte presença de pessoas ligadas às instituições especializadas e a influência destas na implantação de políticas para a educação especial.

É engraçado que esse pessoal todo, espia a coincidência. O CENESP foi fundado em 1973. Aí, esse pessoal todo era do grupo de Helena Antipoff, que fundou a Pestalozzi. Nesse período, no Brasil, havia apenas o Instituto Benjamin Constant e o Centro de Educação para Surdos, a nível governamental. Antes ocorriam algumas campanhas sobre a deficiência mental, existia algumas campanhas, mas não existia mais nada. Então, Helena Antipoff começou a questionar com o governo a criação de uma política para educação especial no Brasil, por que o governo não tinha nenhuma política (Gestor A).

No relato acerca dos processos que definiram as ações da DEE na década de 1970, o gestor A nos informou que, logo após assumir a chefia do setor recebeu uma convocação do MEC para comparecer a uma reunião. Nessa primeira reunião, Mato Grosso esteve representado pela professora responsável pela Seção de Educação dos Excepcionais. Na ocasião, a DEE/MT apresentou qual era a situação da educação especial no estado naquele momento inicial dos trabalhos. Nesse encontro aconteceu, segundo o gestor, a formação do primeiro Grupo Tarefa que elaborou o Projeto Prioritário nº 35, coordenado pela professora Nise Pires.

Essa reunião foi para a formação do primeiro grupo tarefa e Projeto Prioritário nº 35. Era para começar o trabalho com a educação especial em nível de Brasil. Marilce foi e contou nossa debilidade. Aí começaram as orientações. Eles fizeram um primeiro levantamento do Estado. Um levantamento para saber o número de deficientes que tinha... entende. E eles nos orientavam e a gente ia fazendo o número de alunos e mandando os levantamentos lá para o MEC [...] Com esse projeto prioritário que surgiu, o Centro Nacional de Educação Especial, o CENESP (Gestor A).

De acordo com Mazzotta (1996) tal Grupo, posteriormente, foi incorporado ao Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1972 a 1974 e foi a partir desse mesmo Grupo que surgiu o CENESP, cuja primeira diretora foi a professora Sarah Couto César.

Com o objetivo de instaurar, em nível estadual, as diretrizes e orientações para o trabalho com a educação especial e em consonância com as orientações recebidas nesta reunião, a DEE realizou e encaminhou ao MEC um primeiro levantamento no qual foi apresentado o número de alunos com deficiência existentes no Estado de Mato Grosso.

A princípio, a DEE estava inserida no Departamento Complementar da Coordenadoria de Ensino Supletivo e tinha como finalidade coordenar, supervisionar e integrar os serviços de atendimento às pessoas com deficiências.

Ainda segundo o gestor entrevistado:

Naquele tempo... Na Seduc, O departamento de ensino supletivo pegava toda a educação que “não era educação regular”. Falava assim: Departamento de Ensino Complementar. Esse Departamento tinha divisões. O Ensino Supletivo era uma divisão, aí tinha a divisão de Ensino Especial... Essa divisão de Educação Especial englobava duas seções: de Educação de Excepcional e a Educação Infantil, que era o pré-escolar (Gestor A).

Com o fito de atender a demanda de alunos que requeriam atendimentos especializados, os serviços foram ampliados para o interior do estado que, a esse tempo ainda compreendia um único território⁵⁴, sendo pioneiros os municípios de Dom Aquino, Tangará da Serra e Rondonópolis. Assim, a partir de 1973 foram criadas várias classes especiais nas escolas da rede pública.

A maioria das classes especiais era composta por alunos com deficiência mental, mas 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.

Com relação aos serviços, o atendimento acontecia da seguinte forma: os alunos com deficiência ficavam na classe especial do ensino regular e, após completar 14 anos, eram encaminhados à profissionalização, podendo, se apresentassem condições, serem encaminhados ao mercado de trabalho.

⁵⁴ As discussões que envolveram o processo de divisão do Estado de Mato Grosso tiveram início ainda no século XIX, contudo somente veio a ocorrer em 11 de outubro de 1977. O presidente da República, General Ernesto Geisel, assinou a Lei Complementar 31 que determinou a divisão de Mato Grosso, criando o Estado de Mato Grosso do Sul.

[...] Tinha uma assistente social que fazia um treinamento naquela área que a gente queria que ele fosse empregado. Aquela assistente social ia atrás do empregador, empregava e o acompanhava como estagiário. Até ele ser contratado tinha todo um acompanhamento. Então a gente pensava assim mesmo. Em incluir o aluno no mercado de trabalho (Gestor A).

O Centro de Habilitação Profissional Professora Célia Rodrigues Duque (CHP)⁵⁵, foi a primeira escola especial criada pelo governo em 1981. Localizado no município de Várzea Grande, desde seu surgimento este Centro esteve voltado à profissionalização dos alunos com deficiência. Com relação aos alunos que apresentavam uma deficiência considerada mais severa, o gestor esclareceu que estes eram encaminhados às APAEs e Pestalozzis, pois acreditava-se que “às vezes o cérebro dele tem uma inteligência normal. Então fazia [...] reabilitação para ver o que a gente conseguiria com ele. Não deixava de instruir” (Gestor A).

Por mais que se pregasse a inserção de alunos com deficiência na rede de ensino, a prevalência dos serviços, nessa década, esteve configurada ao modelo das classes especiais.

A classe especial era um tipo de atendimento né. [...], só que nós não falávamos em inclusão ainda, mas já pensava... A gente falava em integração, que é um dos princípios da educação especial. Então já pensava em colocar eles lá, dentro do sistema de ensino (Gestor A).

Observa-se que em Mato Grosso, mesmo com a concepção de educação inclusiva orientando as políticas educacionais, desde os fins da década de 1990, essa modalidade de atendimento cuja característica, em modo bastante enfático, é o atendimento segregado das pessoas com deficiência, perdurou até o ano de 2011. Isso pode ser evidenciado na fala de um dos gestores entrevistados,

Olha, quando nós chegamos aqui na secretaria quero dizer, na gerência, nós encontramos uma política que precisava ser mudada, que já não estava mais respondendo às necessidades dos alunos. Nós tínhamos um modelo que nós considerávamos ultrapassado. Nós encontramos aqui noventa e tantas classes especiais e nós pensamos que esse modelo deveria desaparecer, pois estávamos trabalhando na perspectiva da educação inclusiva (Gestor Y).

As ações desenvolvidas, na fase inicial da DEE, tanto para constituição de serviços como para a formação do professor, dependiam, unicamente, de orientações emanadas do

⁵⁵ Atualmente, além dos projetos profissionalizantes, o CHP se ocupa da escolarização de jovens e adultos com deficiência.

MEC/CENESP.

Tinha tudo. O CENESP elaborava tudo e mandava tudo para nós (Gestor A).

Segundo as palavras do gestor A tudo leva a crer que, até esse momento, não havia, na secretaria, uma proposta diretriz que orientasse as ações da DEE e definisse o atendimento aos alunos da educação especial, fazendo com que a DEE, criada para coordenar, supervisionar e integrar os serviços de atendimento às pessoas com deficiências, assumisse o papel de executora de políticas. Por outro lado, se evidencia o caráter controlador e centralizador do MEC na estruturação das ações e práticas pedagógicas direcionadas à educação especial.

No que se refere à formação dos profissionais, conforme nos foi relatado, as primeiras formações ocorreram em Brasília. Logo depois começaram os treinamentos de professores no município de Cuiabá, sendo que o primeiro curso de formação para os professores aconteceu no Hotel Fazenda Mato Grosso.

De acordo com as informações fornecidas pelo gestor A, tais cursos aconteciam com certa frequência e eram destinados à formação dos professores de classe especial e das instituições especializadas. Nesse tempo, segundo ela, já existiam instituições não governamentais em funcionamento no estado como as APAEs, por exemplo. As instituições Pestalozzi vão surgir somente a partir do ano de 1979 e as escolas especiais de caráter público⁵⁶ somente viriam a surgir após a década de 1990. Para a formação dos docentes, segundo nos informou o gestor A, a DEE contava com a colaboração de técnicos do MEC, sendo que em algumas ocasiões também eram convidados técnicos e profissionais de diferentes áreas da saúde como, neurologistas, psiquiatras e psicólogos que, em caráter voluntário, ministravam a formação para os professores

A presença de discussões que evocam a dimensão clínica na história da educação especial remonta ao século XVI, quando o médico italiano Gerolano Cardano concluiu

⁵⁶ As demais escolas especiais foram criadas pós década de 1990: O CEAADA- Centro de atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Professora Arlete Pereira Migueletti; Escola Estadual de Ensino Especial *Raio de Sol*; Escola Estadual de Ensino Especial *Livre Aprender*; Escola Estadual de Ensino Especial *Luz do Saber*. Chamou-nos muita atenção o fato de algumas dessas escolas estaduais de ensino especial não serem nominadas, como de costume, por nomes de pessoas, eventos ou datas relevantes para a educação local. Os nomes escolhidos para “batizá-las”, ainda que queiram indicar que são locais agradáveis e acolhedores para as pessoas com deficiências, denotam uma certa infantilidade no trato com as mesmas. Na verdade, nestes locais os alunos com deficiência se encontram alijados do contato e de experiências educacionais com os demais alunos, sendo que a existência de tais espaços contribui para denunciar a permanência de práticas de ensino segregadoras.

que as pessoas surdas eram capazes de aprender a escrever e podiam expressar seus sentimentos, de modo que a surdez não era considerada um aspecto impedor da aprendizagem (JANNUZZI, 2004).

A contribuição dos médicos na educação prossegue nos séculos subsequentes, sendo reconhecida a experiência médico-pedagógica de Jean Gaspard Itard, que assumiu a responsabilidade de educar Victor, um garoto selvagem encontrado nos bosques de Aveyron. Os diagnósticos da época atestavam a incapacidade de aprendizagem do menino, porém, Itard conseguiu progressos interessantes e concluiu que o fato deste apresentar um comportamento considerado estranho para os padrões exigidos de uma “criança normal” na mesma idade, era uma consequência de ter sofrido privação do convívio social⁵⁷, sem que isso tivesse qualquer relação com idiotia.

Em âmbito nacional, no momento histórico de referência para esta análise, a Portaria Interministerial nº 186 de 1978, no intuito de propiciar a integração social dos alunos considerados excepcionais, propunha a ampliação do atendimento especializado, o que poderia indicar um fortalecimento da dimensão pedagógica. Contudo, conforme Kassar e Rebello (2011) o encaminhamento aos serviços educacionais estava vinculado ao diagnóstico, ficando “clara a aproximação entre as dimensões assistencial, terapêutica e educacional, sendo que esta última ainda não era considerada prioritária no delineamento das políticas para a Educação Especial no Brasil” (MENDES JUNIOR e TOSTA, 2012, p. 3).

Na mesma direção se evidencia que a prestação dos serviços educacionais, pelo CENESP, assumia “um posicionamento que atribui um sentido clínico e /ou terapêutico à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o caráter preventivo e corretivo” (MAZZOTTA, 1996, p. 73).

Percebe-se que os delineamentos da política estadual assumidos pela secretaria de educação estavam em consonância com as orientações da referida Portaria. No âmbito do Mato Grosso, a influência clínica na educação especial pode ser percebida também na formação dos docentes e perdurou por toda a década de 1980, de sorte que, todas as instruções normativas oriundas da secretaria de educação que regulamentavam os serviços para a área, exigiam o diagnóstico clínico para ingresso dos alunos com deficiência nos serviços.

⁵⁷ Para maior aprofundamento, sugeri a leitura de BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. *A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000 e a Tese de TEZZARI, Mauren Lúcia. *Educação Especial e Ação Docente: da medicina à Educação*. Porto Alegre, 2009.

Ao final desse período, saliento que, a análise desse movimento inicial da educação estadual demonstrou que os mecanismos utilizados pelo estado para configurar sua política de educação especial até aquele momento, teve como forte referência as diretrizes e encaminhamentos do Ministério da Educação, sendo que a organização do atendimento no “modelo” de classes especiais representou o protagonismo dos serviços. No tópico seguinte, passei a analisar aspectos que identifiquei como fundamentais para compreender as ações empreendidas em Mato Grosso no período de 1980 a 1999.

5.2 SEGUNDO PERÍODO- EXPANSÃO E ESTRUTURAÇÃO DOS SERVIÇOS (1980-1999)

Os documentos analisados neste período foram os seguintes:

- As instruções normativas *nº 16 e 17*, ambas de 1983, a *nº 008*, de 1987 e *nº 007* de 1989;
- Três propostas educacionais elaboradas pela secretaria de educação:
 - a de 1987 que definia as prioridades da política educacional,
 - a de 1988 que abordava a proposta de trabalho da Divisão de Educação Especial (DEE) e as alternativas de atendimento oferecidas aos alunos com deficiência e
 - a de 1995 que levava o nome de *Política Educacional para o Estado de Mato Grosso* e focalizava as linhas mestras para a organização do sistema estadual e para a formulação dos planos educacionais dos subsistemas municipais de ensino e escolas públicas;
- O *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso* que apresentou as metas para o período de 1988 a 1990;
- *Resolução 038* de 1993, do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT);
- Diretriz da Educação Especial do Estado de Mato Grosso, de 1994 que, no intuito de organizar o funcionamento dos serviços de educação especial, delimitou os procedimentos de identificação e atendimento aos alunos com deficiência.

Passados dez anos de sua criação a DEE que, a princípio, era vinculada ao Departamento de ensino Supletivo passou a ser inserida à Coordenadoria de Ensino do Pré, 1º e 2º Graus.

Seguindo as orientações da Política Nacional, na década de 1980, a Divisão foi ampliando os atendimentos, sendo necessário aumentar a equipe de trabalho. Mediante solicitação do chefe deste setor, o MEC encaminhou um técnico e foi constituído, dentro

da DEE, um “Centro de Seleção e Triagem de Alunos”⁵⁸. O Centro era formado por uma equipe multiprofissional constituída por psicólogos, assistentes sociais, professores especializados, orientadores educacionais e médicos. Esses profissionais realizavam a seleção e triagem dos alunos que seriam atendidos na educação especial e, quando necessário, se deslocavam para os municípios a fim de proceder o trabalho, contando para isso, com a colaboração dos pais ou responsáveis (MATO GROSSO, 1994b).

O CENESP acompanhava as ações e solicitava um planejamento das equipes de educação especial. A DEE de Mato Grosso fazia um plano de ação e a chefe deste setor juntamente com um técnico do setor de planejamento da Seduc se dirigiam até Brasília para discutir as ações e solicitar as verbas para desenvolver as ações. De acordo com a entrevistada, as verbas de que dispunha a DEE eram provenientes tanto da esfera federal quanto do próprio estado, de sorte que o Centro de Triagens também era equipado com recursos que possibilitavam realizar exames fonoaudiológicos e testes psicológicos.

Saliento que, na primeira visita à Seduc, indaguei aos técnicos da gerência de educação especial presentes se havia registros que identificassem ações, projetos ou materiais escritos acerca de procedimentos relativos à seleção e avaliação de alunos realizados por equipes que atuaram em anos anteriores e se podia consultá-los. Os técnicos responderam que não havia um arquivo com um histórico sistematizado dessas ações, mas se dispuseram a nos ajudar disponibilizando outras informações.

É importante destacar que, no interregno desses anos, a secretaria de educação mudou de endereço, passou por re-estruturações internas enfim, a própria equipe da Divisão pode ter efetuado deslocamentos dentro da própria secretaria, como é comum acontecer em situações de reorganização dos espaços de trabalho e nesse caso, se os materiais que eram utilizados para as triagens ou até mesmo projetos e ações já realizados não foram devidamente catalogados e corretamente arquivados podem ter se extraviado, embora o entrevistado acredite e tenha mencionado que, após sua saída da chefia da DEE, estes materiais parecem ter sido incinerados.

Na impossibilidade de consultar o referido material, bem como registros escritos da secretaria, que atestassem outros recursos que porventura tenham sido utilizados para as avaliações e triagens dos alunos da educação especial na década em questão, o acesso

⁵⁸ O “Centro” levava o nome da Professora Maria das Graças P. Alencar, que foi secretária de educação do Estado. Conforme informação obtida por meio de entrevista, os serviços prestados por esse Centro duraram aproximadamente quatro anos, sendo, ao que tudo indica, extinto pouco tempo depois da saída da primeira chefe da DEE.

às informações que esclarecessem acerca dos aspectos que envolveram a constituição e organização desse “Centro de Seleção e Triagem⁵⁹” mencionado, somente foi possível por intermédio da entrevista com o gestor.

Posteriormente, em uma de nossas visitas à Seduc, uma técnica da gerência disponibilizou-me um material de seu acervo pessoal, por meio do qual tomei conhecimento das Instruções de Nº 16 e 17/DEE/CEPS/SEC, ambas de 1983. A primeira no tópico 3, ao tratar da organização e administração dos serviços, atestava que a “matrícula para o aluno de classe especial obedecerá ao critério do ensino regular, observando, a avaliação determinada pela equipe de seleção e triagem da SEC” (MATO GROSSO, 1994b, p. 36) e a segunda dispunha exclusivamente “sobre seleção e triagem de alunos excepcionais⁶⁰” (Idem, p. 38).

Na parte introdutória da Instrução nº 17/83 está especificado que:

Para identificar uma criança como candidata aos programas de serviços especiais de educação, implica em caracterizá-la como portadora de distúrbios de comportamento, de problemas emocionais ou de outras deficiências gerais que interferem no processo de aprendizagem (MATO GROSSO, 1994b, p. 38).

As escolas que quisessem implantar classes especiais deveriam encaminhar os alunos à Equipe Técnica de Seleção e Triagem, desde que observadas as normas estabelecidas pela DEE que, a esse tempo, centralizava o processo de identificação e diagnóstico. O quadro abaixo especifica os critérios exigidos para o processo de encaminhamento do alunado.

Quadro 6 - Critérios para encaminhamento de alunos para a equipe de Triagem

Quem poderia ser encaminhado:
a) Alunos já matriculados em classe especial; b) Alunos com 3 anos de repetência na 1ª série do 1º grau; c) Alunos da 1ª. série, sem repetência que, no prazo de 90 dias não acompanhassem a programação escolar por problemas psico-sociais e problemas relativos à comunicação, à escrita e outros;

⁵⁹ Diferentemente do gestor, os documentos analisados não fazem menção a existência de um “Centro de Seleção e Triagem”. Quando se referem aos procedimentos de avaliação e diagnóstico dos alunos, apontam uma Equipe responsável por esse trabalho, denominada “Equipe de Seleção e Triagem”.

⁶⁰ Mantive as expressões tal qual aparecem no texto do documento.

- d) Alunos com problemas visuais e auditivos que, mesmo usando os recursos das escolas, não tinham suas dificuldades sanadas;
- e) Alunos com deficiência física não sensorial matriculados nas 1ª e 4ª séries do 1º grau, em cujas escolas não havia recursos para o atendimento;
- f) Alunos da Pré-escola com suspeita de deficiência física-sensorial e não sensorial;
- g) Alunos do 1º grau com suspeitas de deficiências múltiplas.

Fonte: Mato Grosso/ Instrução nº 17 de 20 de dezembro de 1983.

Os alunos que se encontravam matriculados em outras instituições escolares, também poderiam ser atendidos pela equipe constituída para realizar as triagens, mas a DEE orientava que, primeiramente, aquelas deveriam firmar convênios com a Secretaria de Estado de Educação.

Conforme o previsto na Instrução nº 17/DEE/CEPS/SEC, naquelas situações em que a equipe precisava se deslocar para outros municípios do estado, era exigido que as escolas providenciassem os seguintes documentos:

- Remessa das fichas de encaminhamento dos alunos à Equipe de Seleção e Triagem e ficha de observação, com antecedência mínima de 30 dias;
- Confirmação, através de ofício, da disponibilidade de ambientes adequados ao processo de seleção e triagem de “excepcionalidade”;
- Exame médico avaliativo do aluno fornecido por clínico geral ou pediatra, transcrito no modelo de avaliação médica fornecido pela equipe de seleção e triagem;
- Utilização dos recursos da comunidade: INAMPS⁶¹, IPEMAT⁶², FUSMAT⁶³ e outros, para a realização de exame médico;
- Presença dos pais ou responsáveis no período de avaliações técnicas.

Após enviar os documentos a escola ficava no aguardo da confirmação do período em que seria realizada a triagem, lembrando que isso dependia da disponibilidade de recursos (MATO GROSSO, 1994b).

De acordo com as informações do gestor A, o procedimento para essas triagens ocorria da seguinte forma: a equipe marcava a triagem com a escola/município e,

⁶¹ Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social.

⁶² Instituto de Previdência do Estado de Mato Grosso.

⁶³ Fundação de Saúde de Mato Grosso.

posteriormente, alguns membros desta se deslocavam para o local para fazer a avaliação dos alunos. De volta à secretaria, as informações eram organizadas e levadas para discussão com toda a equipe, sendo que dessa reunião, diante de um conjunto de pistas identificadoras da real situação dos alunos, saiam as orientações de como deveria ser o atendimento.

Com relação às avaliações na área pedagógica, o gestor A informou que duas pedagogas da equipe multiprofissional foram encarregadas de formular um material para avaliá-los nessa área. Em seu relato também destacou que, por iniciativa de uma professora de classe especial do município de Jaciara-MT, foi criada uma cartilha para alfabetizar alunos com deficiência mental.

A constituição de “equipes multiprofissionais”, os modos de caracterização dos alunos, as exigências e critérios de encaminhamento propostos na norma acima identificam as tendências assumidas pela equipe de educação especial da secretaria estadual tanto quanto à maneira de organizar os serviços como em relação aos processos que envolviam a seleção e triagem dos alunos com deficiência. Ao meu ver, denota uma perspectiva centralizadora e determinista, pois ao mesmo tempo em que retirava da escola a prerrogativa de realizar a avaliação de seus alunos, ao prever que “distúrbios de comportamento” e “problemas psico-sociais” deviam ser levados em conta no momento da avaliação, configura uma tendência amparada muito mais no campo terapêutico⁶⁴ do que no campo pedagógico.

Por seu turno, a Instrução nº 16/1983 estabelecia as normas para a estruturação e funcionamento das unidades escolares de educação especial. Essa Instrução era constituída por dois tópicos. O primeiro versava a respeito das atribuições da DEE, da Superintendência Regional de Educação e dos gestores dos estabelecimentos de ensino e o segundo trazia as orientações quanto à organização e administração dos serviços oferecidos nas classes especiais em funcionamento nas escolas.

Essa Instrução estabelecia as seguintes atribuições à DEE: o planejamento, a coordenação e a orientação do atendimento destinado ao alunado da educação especial, naquela época, denominado de excepcional, a seleção dos professores e da clientela a ser

⁶⁴Tal modo de configuração perpassou a educação especial por várias décadas. Até bem recentemente, no ano de 2010, o Censo escolar exigia pareceres e diagnósticos clínicos para que os alunos com deficiência ingressassem nos serviços da educação especial. Essa orientação do Censo Escolar mudou a partir de 2011, de modo que o ingresso passou a ser amparado por critérios pedagógicos. Para maior conhecimento, consultar a Tese de Doutorado de BRIDI, Fabiane Romano de Souza. *Processos de Identificação e Diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado*. Porto Alegre, 2011.

atendida nas classes especiais, a assistência técnico-pedagógica às instituições especializadas e às classes especiais dos municípios do estado⁶⁵ e a realização de um trabalho de conscientização com pais, professores, diretores de escolas e pessoas ligadas às instituições, acerca do trabalho a ser desenvolvido com os alunos.

A Superintendência Regional de Educação tinha a incumbência de: abrir ou extinguir os serviços de atendimento, desde que justificado o motivo à secretaria; apresentar o contingente de alunos existentes; designar professores regentes para as classes especiais e garantir a participação do responsável pela educação especial nas atividades propostas pela secretaria.

Aos gestores das escolas cabia a organização do espaço de atendimento no que se refere à instalação e turnos de funcionamento dos serviços; recebimento e repasses de material para os docentes; zelar dos equipamentos e prover a manutenção necessária dos mesmos; informar à DEE 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, 1994b, p. 35). Chamou a atenção esta última incumbência atribuída aos diretores. Considerando os modos de organização dos serviços naquele período histórico, cuja ênfase consistia na cisão entre alunos “normais e especiais”, tal proposição normativa me pareceu bem avançada, visto que propunha uma inversão na lógica do processo de escolarização, marcado pelo distanciamento nesses dois segmentos, visando à articulação entre ambos.

Por volta de 1986, em âmbito nacional, a educação especial assume diferentes configurações, sendo que novas diretrizes passam a ser disseminadas com o surgimento de instâncias⁶⁶ que passam a definir os rumos e as ações para a efetiva integração social das pessoas com deficiência. A partir desse momento, a educação especial passou a ser entendida como parte integrante da educação. Dois anos depois, o *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso* (1988-1990) elaborado sob o slogan “Escola para todos: a chave do futuro”, ao propor um Projeto de Reformulação Curricular⁶⁷ se posicionaria a

⁶⁵ Nessa referência às classes especiais, o documento não deixa claro se estas pertenciam às escolas da rede estadual presentes nos municípios ou se tratava de classes especiais em escolas de redes municipais.

⁶⁶ Em 1986, por meio do Decreto Nº 93.481, de 29 de outubro, o presidente da República em exercício, José Sarney, institui no Gabinete Civil da presidência, a Coordenadoria para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). O artigo 1º do referido Decreto estipula que “a Administração Federal, os órgãos e entes que a compõem, deverão conferir, no âmbito das respectivas competências e finalidades, tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiências, visando a assegurar a estas o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva integração social” (Brasil, 1986). No mesmo ano é criada a Secretaria de Educação Especial (SESPE).

⁶⁷ Dentre os diversos Projetos propostos pelo Plano Estadual de Educação (1988-1990), o Projeto de Reformulação curricular, em específico, tinha como principais pontos norteadores a reformulação do

esse respeito ao fazer referência à educação especial como parte da educação geral, recomendando uma metodologia diferenciada no que refere ao atendimento às necessidades especiais do aluno.

Defendia-se que a educação especial tinha como finalidade o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno. Daí em diante, uma nova nomenclatura passou a definir o aluno da educação especial e “aparece [...] pela primeira vez, a expressão ‘educando com necessidades especiais’ em substituição à expressão ‘aluno excepcional’ (MAZZOTTA, 1996, p.76).

Pelo que me foi possível inferir dos documentos e normatizações que analisei nesse período, o alunado da educação especial em Mato Grosso durante toda a década de 1980 era identificado como “excepcional”, categorizado sob as seguintes classificações⁶⁸: deficiente mental educável, deficiente mental treinável, deficiente auditivo, deficiente visual e deficiente físico⁶⁹.

Até o ano de 1986, o aluno com deficiência mental considerado educável, juntamente com os que apresentavam deficiência auditiva, visual ou física eram matriculados nas classes especiais. Já os alunos diagnosticados como deficientes mentais treináveis eram encaminhados às entidades especializadas⁷⁰. Com relação aos alunos egressos de classe especial e, da mesma forma, aqueles que atingissem a idade de 14 anos, considerados impossibilitados de promoção à classe comum do ensino regular ou do

currículo da pré-escola, 1º e 2º graus e educação especial das 565 escolas da rede estadual e conveniadas. Chegou-se à conclusão que isso seria necessário porque as propostas curriculares desses níveis de ensino reproduziam um saber fragmentado que “inviabilizava a visão integrada e multidisciplinar das várias áreas do conhecimento” (Mato Grosso, s.d, p.46).

⁶⁸ Deficiente mental educável- alunos que possuíam um grau de Inteligência abaixo da média, podendo ser alfabetizado mediante programa curricular adaptado as suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional; Deficiente mental treinável – alunos que não se alfabetizavam, nem adquiriam independência completa dos pontos de vista social e ocupacional, podendo desenvolver habilidades relativas aos cuidados pessoais, tornando-se útil no lar, no trabalho e na comunidade; Deficiente auditivo- aquele que apresentava perda auditiva, em tal grau, que impedisse a percepção da voz humana, necessitando portanto, de métodos e equipamentos especiais; Deficiente visual- aqueles que apresentassem perda total (cego) ou resíduo mínimo (visão subnormal), necessitando de sistema braille como meio de escrita e leitura e outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação; Deficiente físico- aqueles que possuem algum tipo de paralisia, falta de movimento dos braços, pernas, pés, pescoço, cabeça ou a falta de um dos membros que o impede de realizar atividades normais, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação (MATO GROSSO, 1988, p. 3-5).

⁶⁹ A instrução Normativa nº 16 de 1983 não faz nenhuma menção a deficientes físicos, aspecto que passa a ser retificado a partir da publicação pela SEC/DEE das Instruções de nº 17 de 1983 e 008 de 1987.

⁷⁰ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Sociedade Pestalozzi e Centro de Habilitação Profissional (CHP) e outras.

ensino supletivo, a indicação era que deviam frequentar o ensino profissionalizante ofertado nas oficinas pedagógicas⁷¹ e salas ocupacionais (MATO GROSSO, 2002).

Enquanto o Mato Grosso se mobilizava para a elaboração de um Plano Estadual que viria a ser divulgado somente em 1988, aconteceu a transformação do CENESP em Secretaria de Educação Especial (SESPE), no papel de órgão central de direção superior do MEC.

Nesse período, precisamente em 1987, quando estava à frente do Estado de Mato Grosso, o governador Carlos Gomes Bezerra, o documento intitulado: *Por uma política Educacional do Estado de Mato Grosso* foi difundido na rede de ensino. Tal publicação, lançada pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura, definia as bases políticas para a educação estadual.

Dentre os postulados firmados com vistas a instaurar a política de educação sobressaiam propostas de resgatar a credibilidade do poder público estadual possibilitando práticas democráticas por meio da descentralização do poder e da adoção de processos participativos nas diferentes instâncias decisórias bem como, a priorização da oferta do ensino público, gratuito e de qualidade em sintonia com as necessidades dos diversos segmentos educacionais (MATO GROSSO, 1987).

Entre as prioridades destacadas ao delinear a política educacional, o documento anuncia que o governo se propunha a comprometer-se com as questões educacionais, administrar, de forma transparente, os recursos da educação, alocando-os aos fins educacionais e a buscar alternativas aos problemas relativos à educação por meio do envolvimento dos setores organizados da sociedade e entidades de classe.

No que se refere, em específico, à universalização do ensino, segundo o referido documento a intenção era: incentivar e promover ações educativas voltadas à criança, ao jovem e ao adulto dos meios rural e urbano; ampliar a rede física escolar para que se pudesse atender à crescente demanda da Educação Básica; buscar alternativas pedagógicas que diminuíssem a repetência escolar e garantissem a permanência do aluno no sistema de ensino; possibilitar às escolas a definição de propostas curriculares sintônicas às necessidades dos segmentos escolares atendidos e, ainda, valorizar os

⁷¹ A Instrução 008/1987 da Secretaria de Educação e Cultura definia que a oficina pedagógica como meio de educação e recuperação que facilitaria o preparo pré-profissionalizante do excepcional, por meio do aprendizado de técnicas de trabalho normal, de artesanato, de atividades industriais, domésticas, ocupacionais e de tarefas que formassem hábitos e atitudes de trabalho.

profissionais da educação mediante capacitação, apoio técnico e material e remuneração adequada.

Ao que parece, essas premissas estavam longe de acontecer, pois havia registros de que, nesse contexto, a educação apresentava indicadores alarmantes que denunciavam uma situação deficitária na oferta dos serviços educacionais. Dentre os graves problemas diagnosticados no setor da educação se destacavam a existência de déficit da rede física; queda na qualidade de ensino; pouca valorização dos profissionais da educação e problemas de gestão da educação (MATO GROSSO, s.d. a, p.19).

Nesse mesmo ano, a SEC realizou o *1º Seminário de Alfabetização*. As formulações e diretrizes discutidas nesse evento desencadearam vários projetos e discussões acerca da escolarização da clientela atendida pela escola pública. A partir desse seminário, o conceito de alfabetização passou a ser discutido no currículo de todos os níveis de ensino, vindo a ser concebido como um processo contínuo que deve ser realizado ao longo da vida. Simultaneamente às discussões acerca da reformulação curricular, a SEC instituiu o Plano Global Escolar (PGE), onde deveriam ser redefinidas as propostas das escolas a partir das necessidades de cada grau de ensino. Assim, em conjunto, os diversos setores da secretaria de educação como a DEE, as Divisões da Pré-escola, de 1º e 2º graus e as unidades escolares começaram a trabalhar em uma proposta metodológica para as séries iniciais.

Até por volta de 1988, o estado contava com 469 escolas na rede estadual, atendendo a uma clientela de 320.026 alunos, ainda assim, dados apresentados no *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (1988-1990)* indicavam que,

21% da população escolarizável estão à margem do sistema, o que corresponde a 106.312 crianças sem o devido atendimento, estando, aliás, descartadas de qualquer contato com a escola. Dessas, cerca de 94.921 estão na faixa da obrigatoriedade escolar, o que demonstra que o sistema não vem conseguindo absorver, nem mesmo, a clientela potencial de 07 a 14 anos.

Esse mesmo documento demonstrou que mesmo com a proposta de criar alternativas pedagógicas que diminuíssem a repetência escolar e garantissem a permanência do aluno no sistema de ensino, o governo não estava conseguindo reverter a defasagem no atendimento escolar. No tocante à reprovação no então designado 1º grau, o documento aponta que o ano de 1986 registrou as maiores taxas, alcançando 34,50% na 1ª série, seguida da 5ª série, com 33,90 e 12,10% na 8ª série.

Na esteira das discussões, instauradas no âmbito do governo, acerca da construção de uma administração mais participativa no estado, o país vivia um momento de grandes

protestos e mobilizações nacionais, organizadas pelos sindicatos e organizações de base operária que reivindicavam melhores condições de vida às classes menos favorecidas.

A busca por criar canais de participação em que os segmentos organizados da sociedade e entidades de classe se envolvessem nas diversas instâncias decisórias, e no setor educacional, proposto pelo então governo do estado, pode ter sido fruto do movimento de participação popular desencadeado em todo país a partir de 1980 que, dentre muitas questões, reivindicava eleições diretas para presidente da república.

Tais movimentos fizeram com que essa década tenha sido considerada, no contexto político e social brasileiro, a “mola” propulsora de intensas discussões acerca da instauração de um processo democrático que, além de fortalecer a sociedade civil como um todo, deu ensejo à uma mobilização importante na esfera nacional: o movimento das *Diretas Já* (PAIXÃO, 2011). Tal movimento teve repercussão nacional e desdobramentos que culminaram com o processo de elaboração e, posteriormente, de promulgação em 5 de outubro de 1988, da Nova Constituição Federal.

Na efervescência das mudanças políticas e sociais que vinham ocorrendo em âmbito nacional, em Mato Grosso, na esfera educacional o postulado da participação como proposta governamental era a tônica. Garantir a participação dos diversos segmentos sociais na instância educacional era uma proposta que evidenciava ousadia e busca de adequação às demandas daquele momento histórico, com implicações como:

- a) Criar canais de participação dos segmentos organizados da sociedade na administração das atividades educacionais, através de eleição de diretores escolares e delegados regionais de educação e cultura, da ativação e criação de instância de decisão e de trabalho coletivo, desde a unidade escolar até a administração central;
- b) Rediscutir os papéis das Delegacias de Educação e Cultura, do Conselho Estadual de Educação⁷², do Conselho Regional de desportos e da Fundação Cultural, com vistas a delinear suas identidades em sintonia com os interesses das populações a que se destinam (MATO GROSSO, 1987, p. 4).

Para atingir as metas de uma proposta governamental que se auto intitulava participativa, fazia-se necessário o envolvimento dos atores responsáveis pela implementação da política educacional. Nesse caso, era indiscutível que houvesse a sensibilização dos educadores no tocante à democratização das relações dentro da escola

⁷² O CEE/MT passou a contar com a participação de segmentos representativos da sociedade civil organizada somente a partir de 2001. Antes, seus membros eram nomeados pelo governador, escolhidos dentre as pessoas de notório saber na área da educação.

e desta com a comunidade. Ainda na dimensão participativa objetivava-se ampliar as discussões acerca da implantação dos conselhos municipais, aspecto que concorria para afirmar a descentralização das decisões e melhor aplicação das diretrizes da educação e que implicaria em uma redefinição das funções dos órgãos da administração central, os quais passariam a assessorar os órgãos municipais nas questões administrativas e pedagógicas, visando à autonomia do sistema municipal de educação (MATO GROSSO, 1987).

Elaborados praticamente no mesmo período, os documentos *Por uma política Educacional do Estado de Mato Grosso (1987)* e o *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (1988-1990)* enumeram que, com vistas a operacionalizar a política educacional que atendesse aos postulados acima, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC), elegeu duas linhas de ação: uma *linha de ação pedagógica* e uma *linha de ação administrativa*. Com relação à primeira, destaca-se a preocupação em superar os problemas diagnosticados e considerados crônicos na educação estadual como, por exemplo, os elevados índices de reprovação e evasão escolar, a necessidade premente de alfabetizar crianças, jovens e adultos e os altos índices de distorção idade-série. À luz desses indicadores, era preciso operacionalizar práticas pedagógicas condizentes com as necessidades dos alunos que frequentavam a escola noturna e a do meio rural e que levassem em conta o ambiente, o universo cultural e o ritmo de aprendizagem dos mesmos.

Por outro lado, para se garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem havia a necessidade de aprimoramento e qualificação do quadro docente, principalmente em relação ao alunado do pré-escolar e das primeiras séries do chamado 1º grau e, mais especificamente, no que concerne à educação especial uns dos itens da linha de ação pedagógica apontava para a necessidade de se criar em Mato Grosso uma legislação específica para a educação dos alunos “excepcionais” que fixasse as diretrizes para o atendimento desta clientela escolar e que possibilitasse parcerias com os demais órgãos envolvidos com o trabalho nessa área.

A segunda linha de ação, por sua vez, era pautada em dois pilares. Um deles relacionado à modernização administrativa dos setores da secretaria e o outro voltado à otimização dos recursos humanos, físicos e financeiros para dar exequibilidade à política. Em relação à modernização estava previsto informatizar o sistema em todas as Delegacias Regionais de Educação e Cultura (DREC). Para tanto, carecia preparar recursos humanos que gerissem o sistema de informática a ser implantado, que o adaptassem ao trabalho

administrativo e pedagógico das escolas e que capacitassem os profissionais da rede para sua operacionalização (MATO GROSSO, 1987).

Quanto à otimização dos recursos humanos, físicos e financeiros, a área da secretaria, ainda estava por definir as diretrizes que explicitassem: os critérios de acesso, enquadramento e movimentação do quadro funcional da educação estadual; que identificassem e definissem o controle e a utilização do patrimônio da SEC, que definissem as metas prioritárias e dimensionassem os recursos financeiros para a execução dos programas propostos, garantindo que os repasses das verbas destinadas à educação tivessem como prioridade aquilo que foi nomeado como tríade-fim da secretaria de educação: a escola, os alunos e o processo de ensino-aprendizagem.

Referenciada por essa filosofia, a SEC, por meio da DEE, publicou, no ano de 1988, outro documento orientador para a rede de ensino com o título: *Educação Especial*. O texto explicitava que, no Estado de Mato Grosso, o setor da Educação Especial contava com o apoio do MEC e do governo estadual para a consecução de seus objetivos. Por apoio estou entendendo quaisquer recursos e/ou verbas alocados quer seja de ordem financeira, administrativa, quer seja pedagógica para as ações da educação especial.

Trata-se de um documento sucinto, cujo texto faz referência aos serviços de atendimento ofertados, caracteriza o alunado da educação especial e delimita as áreas de atuação dos profissionais da educação especial. No que se refere aos serviços, observa-se que estes tinham início na educação infantil e abrangiam todo o Ensino Fundamental todavia, nem todos os alunos tinham acesso à rede oficial de ensino. Na fase inicial da infância (0 a 3 anos), os serviços eram de cunho assistencialista e oferecidos por instituições e creches com a parceria da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Dos 4 aos 6 anos, a criança com diagnóstico de deficiência era encaminhada à escolarização (pré-escolar) todavia, seu ingresso nas classes especiais da escola regular ou na escola especial estava condicionado mais às questões de natureza psico-sociais do que propriamente aos aspectos voltados à aprendizagem. Com relação ao exposto, o documento trazia a seguinte orientação: “na faixa etária de 4 a 6 anos, o aluno diagnosticado é encaminhado ao pré-escolar na escola comum ou especial de acordo com o seu grau de comportamento (MATO GROSSO, 1988, p. 2). Na faixa etária dos 7 aos 14 anos, o encaminhamento aos serviços ocorria mediante um processo de seleção e triagem realizados pela equipe da Secretaria de Educação, constituídos por profissionais de diferentes áreas, sendo: quatro psicólogos, quatro assistentes sociais e 13 pedagogos (orientadores, supervisores e administradores educacionais).

A avaliação psicoeducacional expedida por essa equipe determinava o tipo de atendimento para o qual o aluno seria encaminhado. Ainda que a maior parte da equipe fosse composta por profissionais da área da educação, nas Instruções Normativas vigentes na década de 1980, aparecia fortemente demarcada a influência clínica na área. Além da presença dos profissionais da saúde na equipe da educação especial, a palavra *laudo* era o termo utilizado para designar a avaliação destinada ao aluno da educação especial.

A esse respeito, a Instrução nº 17/83 estabelecia que, para que a equipe da secretaria se deslocasse para os municípios com o fito de realizar avaliação de alunos com suspeitas de “excepcionalidade”, a escola deveria, primeiramente, providenciar “o exame médico avaliativo do aluno fornecido por clínico geral ou pediatra, transcrito no modelo de avaliação médica fornecido pela equipe de seleção e triagem” (MATO GROSSO, 2002, p. 39).

Posteriormente, a Instrução 008/87, em vários dispositivos, acrescentou à palavra *laudo*, o termo *educacional*, dando a entender que o diagnóstico do alunado passa a ser pautado, prioritariamente por critérios pedagógicos todavia, em nenhum momento faz referência à aprendizagem nem a aspectos referentes à vida escolar do aluno com deficiência reforçando, conforme salienta Bridi (2012) a sobreposição da vertente clínica sobre a pedagógica nos processos que envolviam diagnósticos de alunos com deficiência. Tal aspecto está exposto também no artigo 31, da referida instrução, que ao delimitar as competências das Delegacias Regionais de Educação e cultura (DRECs), estabelecia que estas deviam “providenciar exames avaliativos médicos, com vistas ao deslocamento da Equipe de Avaliação e Triagem ao município, bem como dar aos técnicos total apoio para efetivação do trabalho” (MATO GROSSO, 1994b, p. 47).

Os Art. 10 e 11 dessa Instrução exigiam que o aluno da Educação Especial fosse portador de *laudo educacional* expedido pela Equipe de Avaliação e Triagem da SEC/DEE, tanto para ter direito à matrícula na escola regular como para ingressar em programas de Educação Especial. O Art. 9º, embora não explicitasse que avaliações eram estas, orientava que tais laudos somente seriam expedidos se os alunos fossem “submetidos a *todas as avaliações* julgadas necessárias para identificação e orientação dos casos”. Foi possível verificar que não houve mudança significativa quanto aos critérios exigidos para o diagnóstico e posterior encaminhamento dos alunos aos serviços da educação especial de modo que, a esse respeito, foram mantidos os mesmos critérios estabelecidos na Instrução nº 17/1983.

A partir do ano de 1988, já se previam em Mato Grosso, serviços de atendimento em salas de recursos e ensino itinerante. As primeiras salas de recursos assumiam uma configuração distinta da atual sala de recursos multifuncional, uma vez que o atendimento ocorria durante o horário escolar e tinha a natureza de reforço à aprendizagem, sem o objetivo de complementação ou suplementação pedagógica como proposto pela atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Registra-se que no final da década de 1980, passados dez anos de sua divisão, Mato Grosso enfrentava problemas de natureza estrutural e organizacional que anunciavam, “um marcante distanciamento de todo sistema de ensino público, dos compromissos político-sociais com a educação” (MATO GROSSO,1988, p.11).

Nesse ínterim, quando se realizou a elaboração de um *Plano Estadual* para o triênio 1988 a 1990, o governo estadual apresentou um balanço da situação educacional, demonstrando que o estado enfrentava problemas crônicos no setor educacional, como: elevados índices de evasão e repetência, insuficiência de escolas, professores mal remunerados e com má qualificação, prédios escolares em péssimas condições de funcionamento, indisponibilidade de recursos financeiros para investimentos no setor e ausência de participação da escola nos processos que envolviam decisões educacionais (MATO GROSSO,1988).

Tal situação pode ter sido desencadeada porque, nessa ocasião, o estado era apresentado como área de expansão de fronteira agrícola e de penetração para povoamento da região amazônica, atraindo uma grande demanda de pessoas oriundas de outros Estados da Federação, principalmente do sul do país. Esse fenômeno ocasionou um processo de crescimento acelerado e, por conseguinte, gerou problemas sociais em vários setores e uma demanda por serviços públicos indispensáveis dentre eles, a educação. Atrelado a isso, o *Plano* ainda destacava que a existência, no estado, de recursos naturais de alto interesse econômico nacional e internacional, cuja exploração ocorreu de maneira desordenada, abrupta e predatória ressoou na estrutura demográfica e econômica do estado (MATO GROSSO,1988).

O *Plano Estadual (1988-1990)* evoca o processo migratório como o principal determinante do crescimento populacional no estado, aspecto que pode ter contribuído para que a oferta de serviços educacionais, naquele período, fosse precária, retratando defasagens no atendimento escolar nos diversos níveis e modalidades de ensino, com dificuldades de acesso e permanência do alunado na escola.

Diante da escassez de recursos, evocada pelo documento, destinados à educação e perante esses indicadores, o governo estadual justificou sua intenção em concentrar esforços a fim de equacionar os problemas mais urgentes relativos ao setor, elaborando um Plano Estadual que retratasse tanto as dificuldades quanto as potencialidades do estado e que estabelecesse as diretrizes para uma educação que, se esperava, fosse de qualidade para todos.

Na leitura do Plano, três aspectos chamam atenção. O primeiro refere-se ao modo como Mato Grosso propõe-se a um tratamento mais justo e coerente com a realidade educacional local, tendo em vista as especificidades e a importância político-econômica que esta representa no contexto nacional. O segundo aspecto diz respeito ao fato de o estado se apresentar como agente insubstituível na mobilização dos recursos para atingir as linhas de ação tomadas como prioritárias, quais sejam: a ampliação do acesso, o resgate à qualidade do ensino público, a valorização de recursos humanos e a otimização de recursos financeiros⁷³. O terceiro aspecto tem relação com a gestão da política educacional. O estado se propõe, por meio da secretaria de educação, a ser o agente articulador da política educacional pela via da busca coletiva de alternativas para uma proposta de escola que conte com a participação de todos segmentos organizados da sociedade (MATO GROSSO, s.d.a, p.13).

Não tive acesso aos documentos preliminares, às reivindicações que deram origem a esse Plano, nem aos atores que participaram de sua elaboração, todavia na busca das possíveis influências e dos processos que ensejaram a construção do texto desse documento, o próprio Plano, em uma referência breve, expressa que as alternativas ali propostas “configuram as proposições e reivindicações dos que fazem a educação no Estado, e foram explicitadas nos debates realizados com os segmentos do setor educacional” (MATO GROSSO, s.d.a, p.7), dando a entender que o mesmo foi resultante de um processo participativo.

Penso que para entender um pouco o pensamento que perpassava o documento convém abordar de que maneira o Estado de Mato Grosso intencionava se articular para atingir as metas propagadas na proposta.

Naquela ocasião, Mato Grosso contava com 84 municípios e com um contingente populacional da ordem de 1.962.547 habitantes. Ressalta-se que mesmo com o crescimento populacional alavancado pelo fluxo migratório, motivado pelo fato de Mato

⁷³ Sobre as prioridades elencadas no Plano, ver: Mato Grosso- Plano Estadual de Educação 1988-1990, (s.d. a, p.12)

Grosso se constituir na maior fronteira agrícola do país, o que preponderou foi o crescimento da população urbana, gerando conforme já mencionei, uma demanda maior por serviços públicos. Nesse contexto, os entraves percebidos na educação estadual, passam a constituir, conforme o Plano, um desafio para o governo, naquele período⁷⁴.

O diagnóstico da situação educacional apontada pelo Plano Estadual (1988-1990) demonstrou alguns pontos de estrangulamento no sistema educacional: o maior contingente de alunos de 1º grau⁷⁵ concentrava-se na 1ª série, com acentuado índice de evasão e repetência nas séries subsequentes; o ensino de 2º grau, oferecido basicamente no período noturno e com baixa oferta de vagas; o ensino supletivo sem a estrutura adequada para atender à demanda da modalidade, principalmente na zona rural; o ensino na zona rural registrava altos índices de fracasso escolar porque as crianças abandonavam a escola para ingressar na força de trabalho; a existência do turno intermediário⁷⁶ em algumas escolas de 1º grau.

Esses indicadores demonstravam as defasagens e ineficiências que interferiam na qualidade do atendimento escolar nos diversos níveis e modalidades de ensino, sendo que grande parte dessas deficiências estavam relacionadas a recursos humanos e financeiros. Em face desse conjunto de indicadores, era premente a necessidade de articulação do estado junto aos diversos segmentos da educação para o delineamento de uma política educacional que, efetivamente, viesse a resgatar a credibilidade da educação pública, ampliar a participação dos segmentos organizados da sociedade mato-grossense e, principalmente, buscar alternativas que permitissem a universalização do ensino público.

De acordo com o referido Plano evidenciou-se que, mesmo com o governo estadual realizando investimentos, a estrutura administrativa era considerada deficiente diante das dimensões e complexidade do sistema. Desse modo, ainda que houvesse encaminhamentos de recursos de ordem financeira advindos da esfera federal, chegou-se à conclusão que estes não eram suficientes para operacionalizar as demandas do sistema estadual (MATO GROSSO, s.d.a, p. 28).

⁷⁴ No processo de elaboração do Plano Estadual (1988-1990, o governador do estado era Carlos Gomes Bezerra e o Secretário de Educação era Edegard Nogueira Borges. A Secretaria de Educação e Cultura era estruturada em sete setores, sendo: I- Decisão colegiada; II- Assessoramento Superior; III- Coordenação Geral; IV- Administração sistêmica; V- Execução programada; VI- Administração regionalizada; VII- Administração descentralizada

⁷⁵ Nominção conferida, à época, para o ensino de 1ª a 8ª séries, hoje denominado de Ensino Fundamental.

⁷⁶ O intermediário era uma medida adotada em vários estabelecimentos de ensino que, visando atender a demanda de alunos, oferecia o ensino entre os turnos matutino e vespertino e entre o vespertino e o noturno. Tais horários, sem representar qualquer atração para o alunado, os impossibilitava de obter um desempenho educacional satisfatório (Idem, p.20).

No que se refere aos recursos humanos, o diagnóstico apontou uma situação preocupante visto que, foram detectadas condições precárias de trabalho; baixa remuneração dos professores, especialmente para os que atuavam na zona rural⁷⁷; insuficiência de profissionais habilitados em todos os níveis de ensino, principalmente no chamado 2º grau⁷⁸ e instabilidade funcional dos profissionais, admitidos em caráter interino.

No documento fica evidenciada a intenção do Estado em buscar alternativas de valorização dos recursos humanos da secretaria de educação. Naquele momento, considerava-se que tal aspecto estava intimamente relacionado com a eficiência do processo educativo de modo que,

Valorizar o pessoal do magistério, oferecer –lhe melhores condições de trabalho, significa valorizar o próprio ensino, em termos de rendimento e qualidade, pois o bom desempenho de um sistema depende essencialmente da eficiência do pessoal engajado nesse sistema (MATO GROSSO, s.d. a, p. 27).

Se levar em consideração o contexto educacional de 1986 até aproximadamente os anos iniciais da década de 1990, tem-se que o Estado de Mato Grosso não dispunha de recursos humanos qualificados nos diversos níveis de ensino. Conforme dados extraídos do Plano Estadual (1988- 1990) acima mencionado,

O desempenho do profissional da educação é uma questão ainda preocupante, dada geralmente à baixa qualificação de uma grande maioria. Entre professores, administradores e pessoal técnico do sistema oficial de ensino, uma grande parcela está pouco preparada para as múltiplas formas de atuar na escola e para as várias funções e lhe cabem cumprir (MATO GROSSO, 1988, p. 26).

Quadro 7 - Demonstrativo do corpo docente no ensino de 1º e 2º graus- 1986

Especificação	Total	Professores habilitados- %	Professores não habilitados- %
Pré – Escolar	1.215	70,45	29,55
1º Grau	14.286	69,55	30,45
2º Grau	1.957	66,93	33,07

Fonte: Plano Estadual (1988-1990) p. 26 / Sistema de informações Estatísticas da SEC/MT

⁷⁷ As diferenças de vencimento em relação ao professor da área urbana não estimulavam o professor da área rural a uma dedicação exclusiva ao ensino, nem atraía pessoal qualificado para atuar na zona rural.

⁷⁸ Nominação conferida, à época, para a escolarização em nível de Ensino Médio.

O quadro ilustra a situação do Estado de Mato Grosso com relação à qualificação dos docentes, evidenciando que na educação pré-escolar dos cerca de 1.215 professores somente 70,45% possuíam habilitação para o magistério. No 1º grau 30,45% não possuíam habilitação. Com relação ao 2º grau, dos 1.957 professores em função docente, 33,07% não possuíam formação para exercer as funções exigidas nesse nível de ensino. (Idem, p. 26). No que se refere aos professores que exerciam suas funções em escolas do campo, o documento demonstrou que, em 1985, “dos 3.118 professores municipais da zona rural, cerca de 79,18 % não possuíam a titulação adequada, destes, 53,01% não tinham o 1º grau completo” (Idem, p. 27).

Esses indicadores denotam que, caso o Estado pretendesse alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem a todos os alunos era premente a necessidade de se dimensionar uma política que investisse na qualificação docente e, conseqüentemente, na busca de alternativas por melhores condições de trabalho e de valorização do magistério.

Ressalto que a concretização desta última não se atingiria de forma isolada, mas somente ocorreria a partir da junção de fatores que possibilitassem ao docente, em caráter permanente, “as condições funcionais (carreira, espaço para participação, tempo), financeiras (remuneração), técnicas (capacitação e treinamento) e materiais (material didático e de apoio) para o exercício das funções na escola” (MATO GROSSO, 1995, p. 11). Ainda que a Constituição Federal já definisse em seu capítulo III, artigo 206, inciso V que a categoria dos profissionais da educação teria um piso salarial, isso ainda não era uma realidade no Estado de Mato Grosso.

Por outro lado, conforme expresso no documento, os problemas destacados pareciam ser resultantes da ausência e implementação de política educacional condizente com a política do governo do Estado, da fragilidade do sistema de planejamento e da má gestão da educação, da presença de práticas antidemocráticas e centralizadoras, de um sistema de comunicação moroso e dos baixos níveis de remuneração do quadro de pessoal, aspectos já mencionados anteriormente.

Em face desse conjunto de indicadores, era premente a necessidade de articulação do Estado junto aos diversos segmentos da educação para o delineamento de uma política educacional que, efetivamente, viesse a resgatar a credibilidade da educação pública, ampliar a participação dos segmentos organizados da sociedade mato-grossense e, principalmente, buscar alternativas que permitissem a

universalização do ensino público, gratuito e de qualidade, processo que veio a culminar na elaboração do Plano que ora analiso.

Dentre os projetos instituídos no *Plano Estadual* (1988-1990) destaco o *Projeto: Reformulação curricular* que, ao definir os principais pontos norteadores da reformulação curricular considera a educação especial como parte da educação geral, diferenciando somente no que se refere à metodologia de atendimento às necessidades especiais do aluno.

As normatizações e documentos da década de 1980, relativos à educação especial, faziam referência a que o atendimento dos alunos dessa modalidade ocorresse em espaços separados das classes regulares, como é o caso das classes e escolas especiais. Esse projeto inserido no Plano Estadual, apresentava uma visão integradora de educação pois, em sua ementa defendia a reformulação do currículo das unidades escolares por considerar que tais propostas reproduziam uma divisão do saber, reduzindo o conhecimento a uma visão fragmentadora, impedindo, em consequência disso a construção de uma visão integrada e multidisciplinar das diversas áreas do conhecimento.

A partir da década de 1990, Mato Grosso começa se organizar para articular uma proposta educacional embasada em uma visão integradora de educação. Esta década representou, no contexto brasileiro, um momento de amplas discussões e mudanças nos rumos da educação especial. Tais mudanças não aconteceram de forma isolada, mas foram resultantes de um processo de construção política e educacional instaurado desde a promulgação da Carta Magna de 1988, bem como, de articulações e mobilizações que, no contexto mundial, buscavam a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo tendo em vista que, os alunos com deficiência ou aqueles que apresentavam situações de desvantagens na aprendizagem permaneciam sendo atendidos em espaços separados ou totalmente excluídos do processo educacional.

Nos primeiros anos da década em questão, a Secretaria de Educação Especial sofre duas transformações. Em 1990 ocorre a extinção da SESPE e tanto as questões vinculadas à educação básica quanto as atribuições da educação especial são incorporadas à Secretaria Nacional de Educação Básica- SENEb onde se criou um departamento específico, cuja responsabilidade era o gerenciamento e coordenação das ações da educação especial (MAZZOTTA, 1996). Dois anos depois, volta a ser Secretaria de Educação Especial –SEESP.

Esse movimento ocorrido no âmbito do Ministério da Educação veio a repercutir nas ações voltadas à educação especial no Estado de Mato Grosso. A partir do ano de 1991, o trabalho desenvolvido pelos profissionais que compunham a DEE é redimensionado passando a ser organizado em setores⁷⁹ e a contar com maior número de profissionais da área pedagógica, cujas atribuições consistiam em orientar os professores e as escolas, planejar e executar os programas da educação especial desenvolvidos pela Divisão.

Pouco tempo depois, a Secretaria de Estado de Educação, extingue a DEE. Esta Divisão que, conforme apontei anteriormente, fazia parte do Departamento Complementar, passou a ser inserida na Coordenadoria de Educação da SEDUC-MT, sendo que à equipe da educação especial é outorgada nova designação: *Divisão de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Especiais (DAAPNE)*.

Em 1993, visando subsidiar a organização e o funcionamento da educação especial, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MT)⁸⁰ fixou as normas para a educação especial no sistema estadual de ensino por meio da Resolução nº 038. Nesta resolução fica patenteado o entendimento de que a educação especial é parte integrante da educação, devendo proporcionar, por meio do atendimento educacional, o desenvolvimento pleno do *educando com necessidades especiais*⁸¹ (Mato Grosso, 1993).

Por meio da análise deste documento é possível perceber uma visão não muito clara de quem é o destinatário dos serviços da educação especial no Estado de Grosso. Isso ocorre devido à imprecisão no uso de termos distintos para se referir ao alunado. Além da expressão *educando com necessidades especiais*, o documento faz uso de termos

⁷⁹ Os setores de serviço social e psicológico contavam com dois profissionais das respectivas áreas; O setor pedagógico era composto por 12 profissionais sendo: três supervisores, três orientadores e seis administradores educacionais sendo que este último tinha seis programas sob sua coordenação: o PRODADM- Programa de Atendimento ao Deficiente Mental (leve, moderado e severo); o PRODADEV- Programa de Atendimento ao Deficiente Visual (Cego, visão subnormal e autismo); o PRODADEA- Programa de Atendimento ao Deficiente Auditivo (leve, moderado e severo); o PRODADEF- Programa de Atendimento ao Deficiente Físico (físico, motor, clínico e funcional); o PROADEMU- Programa de Atendimento ao Deficiente Múltiplo e o PRODEET- Programa de Atendimento Educacional Terminal (Fonte- SEDUC-MT- Material mimeo).

⁸⁰ O CEE/MT foi criado em fevereiro de 1963, pela Lei 1.815, modificada em novembro do mesmo ano pela Lei nº 1.922. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, sofreu uma reestruturação mas foi somente em 1998 que assumiu um novo perfil. Com a promulgação das Leis Complementares 49/98 e 77/00, passou a garantir a participação da sociedade civil organizada ou seja, a representação dos segmentos sociais passou a ser paritária com a do governo e o CEE deixou de cumprir um papel meramente controlador, assumindo as atribuições de um órgão de estado, com caráter consultivo, normativo e deliberativo do sistema estadual de ensino e de assessoramento superior da SEDUC (Fonte: CEE/MT).

⁸¹ Necessidades especiais será um termo recorrente nos documentos da política estadual entre os anos de 1993 a 2008.

como, *portadores de necessidades especiais, alunos deficientes ou superdotados e educando portador de necessidades especiais* sendo que, este último, aparece com maior frequência.

O Artigo 1º dessa resolução, ao explicitar o objetivo da educação especial, refere-se ao alunado, de forma genérica, como *educando com necessidades especiais*, mas em nenhum de seus artigos define qual é, efetivamente, o público a ser destinado aos serviços da modalidade, aspecto que me remete a uma abordagem “estática” de educação especial tal qual apontada por Mazzotta (1996). Para este autor, do ponto de vista da abordagem estática se parte do pressuposto que as pessoas portam ou trazem consigo uma necessidade, ou seja, se entende que “a deficiência ou a necessidade especial, é inerente ao indivíduo” (Idem, p. 118).

Com relação aos serviços regulamentados na presente resolução, o artigo 2º e respectivos incisos preveem os modos de organização dos serviços e delimita as modalidades de atendimento oferecidas pela rede estadual de ensino:

- I- Classes comuns- em unidades de ensino regular e supletivo;
- II-Classes especiais- em unidades de ensino regular;
- III-Salas de recursos- em unidades de ensino regular e supletivo;
- IV-Unidades de Ensino Itinerantes;
- V-Instituições especializadas, públicas e privadas;
- VI-Oficinas Pedagógicas e /ou Protegidas (Mato Grosso, 1993, p.140).

Observei que todos estes serviços apontados pela Resolução 038 já estavam em funcionamento no Estado, em anos anteriores a Resolução. As classes especiais, por exemplo, foram criadas em Mato Grosso desde os anos de 1960, com o propósito de garantir atendimento à demanda emergente de alunos, principalmente com deficiência mental. Aproximadamente 30 anos depois de seu surgimento permaneceram, mediante o respaldo dessa Resolução, funcionando em espaços segregados nas unidades escolares do ensino comum.

Justamente no período que a Resolução 038 entra em vigor em Mato Grosso, em âmbito nacional, o MEC buscava alternativas que possibilitassem a inclusão de portadores de deficiências, condutas típicas e superdotados nas redes de ensino. Desse modo, contrariamente ao momento histórico em que, segundo Baptista (2011) já eram discutidos, no contexto brasileiro, os benefícios e a importância da inclusão escolar, as classes especiais ainda eram reconhecidas, no Estado, como indispensáveis ao trabalho pedagógico destinado ao alunado da educação especial.

A esse respeito Kassar (2002) também evidencia que, durante as décadas de 1980 e 1990, estas classes passaram por um processo de severas críticas. Tais críticas afloraram

na medida em que pesquisadores brasileiros começaram a divulgar estudos no campo da educação especial e apontar as finalidades para as quais elas foram instituídas. Constatou-se, segundo a autora, que a existência desse serviço, “especialmente no caso de deficientes mentais, muitas vezes serviu, em seu íntimo, como forma de expulsão de alunos do ensino regular” e não como um local de atendimento adequado às crianças com comprometimentos mais severos (KASSAR, 2002, p.20).

Com relação às salas de recursos, verifica-se pelo Art. 2º, inciso III, da Resolução 038 que, o atendimento foi estendido, também, aos alunos que frequentavam o ensino supletivo. Em acréscimo, o § 3º do mesmo artigo preleciona que:

O atendimento em salas de recursos de unidades de ensino regular ou supletivo, será individual ou em grupo, e estará sob a responsabilidade de professor especializado, que contará com materiais instrucionais específicos ao tipo de deficiência.

A parte final do parágrafo acima remete à visão estática da educação especial apontada por Mazzotta (1996) e da qual fiz referência anteriormente. O autor entende que,

[...] definir as modalidades de atendimento educacional como alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da educação especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados, revela mais uma vez uma visão ‘reducionista’ que restringe o trabalho educacional aos procedimentos didáticos[...] (Idem, p. 119).

Nos termos do exposto por Mazzotta, o Art. 6º da Resolução da resolução estadual parece expressar essa dimensão reducionista da educação especial ao abordar que,

O atendimento a educandos portadores de necessidades especiais será feito em instalações e espaço físico apropriado à categoria da excepcionalidade assistida, que apresentem boas condições de acesso, de segurança e de salubridade e que sejam dotados de *material instrucional, equipamentos e recursos de ensino específicos* às áreas de deficiência ou distúrbio a que se destinam (MATO GROSSO, 1993, p. 141).

Outros pontos destacados no Art. 2º dizem respeito à organização dos serviços e ao modo de identificação dos profissionais que atuavam na educação especial. O quadro abaixo demonstra quem eram estes profissionais, as funções que desempenhavam e o local de atuação.

Quadro 8 - Profissionais da educação especial, funções e local de atuação

Profissionais	Local de atuação	Função
---------------	------------------	--------

Professor de classe (§ 1º)	Classe comum	Responsável pelo ensino dos alunos matriculados no ensino regular e supletivo.
Técnico especializado (§ 1º)	Classe comum	Orientar o professor da classe comum.
Professor especializado (§ 2º)	Classe especial de unidades de ensino regular	Programar as atividades obedecendo ao currículo adaptado ao tipo de atendimento especial.
Professor especializado (§ 3º)	Sala de recursos	Atender individualmente ou em grupo, os alunos com deficiência matriculados no ensino regular e supletivo;
Professor especializado (§ 4º)	Unidades itinerantes do ensino regular e supletivo.	Atendimento direto ou indireto aos alunos deficientes ou superdotados em escolas de ensino regular ou supletivo.
Equipe multiprofissional (§ 5º)	DAAPNE, unidades escolares e instituições especializadas.	Diagnosticar alunos para ingresso em programas e modalidades de educação especial (Art.7º); Orientar projetos específicos ao tipo de ensino especial ofertado nas Instituições especializadas (§5º).
	Oficinas pedagógicas e protegidas.	Desenvolver técnicas de trabalho artesanal, industrial e domésticas e outras tarefas que preparem o aluno para o trabalho (§ 6º).

Fonte: Secretaria de Estado de Educação/Conselho Estadual de Educação MT.

Logo de início, o parágrafo 1º expõe que, “o atendimento especial em classes comuns de unidades de ensino regular ou supletivo, far-se-á através de currículo comum, pelo *professor de classe, sob a orientação de técnicos especializados*” (grifo meu). Da análise deste parágrafo se depreende que o professor regente de classe seria o responsável pelo atendimento às classes comuns, todavia devia estar sob a orientação de um técnico especializado. O texto propõe uma orientação ao professor, porém não especifica se este técnico pertencia ou não a uma equipe vinculada à gestão da educação especial da secretaria de educação ou se era proveniente de uma instituição especializada.

Com relação ao quadro de profissionais, nos parágrafos 2º, 3º e 4º do Art. 2º está previsto um professor especializado para atuar nas classes especiais, salas de recursos e unidades de ensino itinerantes. O que significaria, naquele contexto, ser *especializado*? A especialização aqui indicada se refere à formação explicitada no Art. 5º, nos termos do § 2º, acima exposto?

O parágrafo 5º do Art. 2º, da resolução em tela, por sua vez, elucida que a equipe multiprofissional tinha o papel de orientar os projetos a serem desenvolvidos nas instituições especializadas, observando se o currículo estava adequado ao tipo de ensino especial oferecido ao aluno. O Art. 7º, em complemento, reitera que esta equipe também se incumbia de realizar o diagnóstico dos alunos que eram encaminhados aos programas e modalidades de atendimento da educação especial.

No que concerne aos níveis de ensino, o Art. 3º preleciona que o atendimento devia ser ofertado por faixa etária, abrangendo programas para a educação precoce, pré-escolar, ensino fundamental e médio, ensino supletivo e habilitação profissional. No entanto, considero conveniente evocar dois dispositivos, respectivamente, o § 4º do Art. 2º e, novamente, o Art. 6º da resolução em tela, para evidenciar que o planejamento, a programação das atividades bem como, os recursos e materiais utilizados estavam vinculados *ao tipo de deficiência* atendido nos respectivos espaços.

O atendimento em unidades itinerantes será desenvolvido, por professor especializado, com atendimento direto e indireto aos alunos *deficientes ou superdotados*, matriculados em escolas de ensino regular ou supletivo (§ 4º). O atendimento a educandos portadores de necessidades especiais será feito em instalações e espaços apropriados à *categoria da excepcionalidade* assistida [...] que sejam dotados de material instrucional, equipamentos e recursos de ensino específicos às *áreas de deficiência ou distúrbio* a que se destinam (Art. 6º).

Indicar que os serviços exigiam conhecimentos específicos do professor, por categoria de deficiência, pode ser considerado um indicador de uma visão fragmentada da educação especial que, além de condicionar a intervenção pedagógica aos procedimentos didáticos, contribui para reforçar os princípios de classificação e seleção que sempre justificaram a existência de locais segregados no espaço escolar.

Ainda que a Resolução reforçasse a adesão do Estado ao princípio da “integração” (Art. 4º), se observa que o termo excepcionalidade que fora, reiteradamente, utilizado na década anterior e propagado desde a Lei nº 5.692/71, é mantido na presente Resolução, para explicitar categorias de deficiência ou tipos de distúrbios apresentados pelos alunos.

O artigo 5º, caput, da resolução em tela, trata em específico da formação exigida para o profissional da área. O referido artigo preleciona que “a educação especial contará sempre com recursos humanos adequados às modalidades ou programas ao atendimento que proporcionar” (Idem, p. 141). Complementando o exposto, os parágrafos 1º e 2º deste

artigo nos levam à compreensão de que alguns critérios eram exigidos para que os profissionais pudessem atuar nos serviços ofertados ao alunado:

Parágrafo 1º- O corpo docente das escolas, centros e instituições de ensino que ministrem modalidades de educação especial deve ser integrado por professores com formação mínima⁸² estabelecida em lei e com habilitação específica, obtida em curso de graduação ou com especialização em nível de pós-graduação.

§ 2º Enquanto o número de professores habilitados em nível superior não for suficiente para atender às necessidades da educação especial, podendo ser aceitos professores com especialização a nível médio-estudos adicionais- ou que possuam o ensino médio com cursos de capacitação[...], com carga horária de 120 (cento e vinte) horas.

Para o exercício de suas funções na escola era exigido do docente uma formação específica tal qual explicitada acima, contudo, da leitura do § 2º, se pode inferir que, na inexistência de profissionais com a formação exigida se poderia contar com professores especialistas ou formados em capacitações de curta duração. Resta saber se estas capacitações ministradas aos profissionais dariam conta de oportunizar aqueles conhecimentos considerados indispensáveis à construção dos saberes e posturas necessárias ao desenvolvimento da profissão docente.

No que diz respeito às oficinas pedagógicas e protegidas⁸³ a Resolução 038 deixa em aberto, no Art. 2º, § 6º, a especificação de qual profissional deveria exercer as atividades nestes locais, definindo apenas as atividades a serem desenvolvidas. Isso pode ser justificado pelo fato de não haver atendimentos com essa configuração no Estado de Mato Grosso, até essa época (MATO GROSSO, 1994a). Somente a partir da publicação da *Proposta de Preparação para o Trabalho do Portador de Necessidades Especiais*, em 1994, é que se estabelecem quais seriam os profissionais a compor um programa de formação profissional, bem como a filosofia de trabalho proposta pela Seduc/DAAPNE para os alunos com deficiência com idade acima de 14 anos.

⁸² Formação mínima é entendida neste parágrafo conforme o disposto no Art. 30, alíneas a, b, e c; e § 1º, 2º e 3º da Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982, vigente nesse período. Esta lei alterou dispositivos da Lei 5.692/1971, sendo também posteriormente revogada pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

⁸³ A Resolução 038/1993, no Art. 2º, § 6º, trata do mesmo modo oficina pedagógica e oficina protegida, identificando-as como meios de educação e recuperação que visam preparar o aluno com deficiência para o trabalho, por meio da aprendizagem de trabalhos artesanais, atividades domésticas e industriais. A *Proposta de Preparação para o Trabalho do Portador de Necessidades Especiais* (1994), publicada pela Seduc-MT, mantém a definição de oficina pedagógica, todavia especifica a oficina protegida como um estabelecimento subsidiado que provia trabalho protegido à pessoa com deficiência, cujo nível de comprometimento as impediam de ingressar em empregos competitivos.

A DAAPNE entendia que a iniciação para o trabalho, a formação ocupacional e profissional, no âmbito da aprendizagem escolar também se constituíam como objetivos da educação especial, assim no texto de apresentação da *Proposta* em tela, justifica a necessidade de sua elaboração, bem como demonstra como os pressupostos da política do MEC delimitavam e influenciavam a política estadual. Isso fica evidenciado no trecho abaixo:

A preparação profissional dos portadores de necessidades especiais tem sido assunto de relevante preocupação daqueles que militam nessa área, mormente pela Secretaria Nacional de Educação Especial do MEC, cuja política e diretrizes visam o atendimento educacional especializado para propiciar a melhoria e expansão da educação para o trabalho dos PNEEs acima de 14 anos (Idem, p. 5).

A *Proposta de Preparação para o Trabalho do Portador de Necessidades Especiais* (1994) não figura no rol dos documentos elencados para análise, no período em questão, porque não era objetivo deste trabalho deter-se em aspectos relacionados ao programa de formação profissional para integração dos alunos com deficiência no mercado de trabalho, todavia considerei conveniente mencioná-la pelo fato desta integrar a política estadual de atendimento educacional do alunado da educação especial, em Mato Grosso, e por traçar considerações acerca do quadro de profissionais que executariam e acompanhariam o programa de “preparação para o trabalho”, que não havia sido fixado pela Resolução 038 de 1993.

De acordo com esta proposta, os espaços destinados a oferecerem tal programa deveriam elaborar um plano de atendimento individual, no qual estivessem explícitas as atividades de vida diária, de ajustamento sócio - emocional, as atividades psicomotoras, a escolaridade, a formação profissional, as atitudes ocupacionais, as atividades profissionalizantes e a competência social do aluno para participar, sendo que a elaboração, execução e acompanhamento do referido plano de atendimento seria de responsabilidade de uma equipe de profissionais composta por psicólogo, pedagogo, assistente social, terapeuta ocupacional, analista ocupacional, conselheiro de habilitação e instrutor (MATO GROSSO, 1994a).

No mesmo ano, o Estado de Mato Grosso, por intermédio da DAAPNE, publicou as *Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso*⁸⁴ (1994). Percebe-se que

⁸⁴ As *Diretrizes da Educação Especial* (1994) foram elaboradas e publicadas no período em que Jayme Veríssimo de Campos era o governador de Mato Grosso, pelo Partido da Frente Liberal (PFL), sendo que

as formulações e diretrizes difundidas nesse documento foram fortemente influenciadas pelas concepções difundidas nas declarações e documentos resultantes dos movimentos nacionais e internacionais que ocorreram nos anos iniciais da década de 1990 como é o caso da *Política Nacional de Educação Especial* (1994) e da *Conferência de Educação Mundial para Todos ocorrida em Jontiem-Tailândia* (1990) e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*, que aconteceu em Salamanca-Espanha (1994).

Não identifiquei registros que indicassem os processos que envolveram a discussão, sistematização e produção do texto desta Diretriz, tampouco indícios que demonstrassem a participação de grupos representativos dos interesses dos professores da educação especial, em exercício no Estado. Ainda que o texto do documento tenha sido construído na esfera da secretaria de educação, pela equipe da educação especial⁸⁵ assume, em sua construção, a característica de um coletivo, pois envolveu trocas entre os diferentes autores. Por outro lado, o próprio documento especifica que, para a elaboração do mesmo a equipe de educação especial contou com serviços de assessoria⁸⁶ e de colaboração⁸⁷ de profissionais não vinculados à Seduc”.

Esta Diretriz teve por finalidade subsidiar a organização e funcionamento dos serviços da educação especial no Estado, direcionando os procedimentos de atendimento e de identificação do alunado. A partir desse documento a educação especial, em âmbito estadual, parecia deixar a condição de subsistema paralelo, passando a integrar o sistema educacional, considerando como alunos para o atendimento educacional especializado aqueles diagnosticados nas seguintes áreas: deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência visual, superdotação e portadores de problemas de condutas típicas.

a equipe da DAAPNE composta, nessa época, por 15 profissionais era chefiada pela Professora Ruth Alves da Silva.

⁸⁵ A equipe da DAAPNE compunha-se dos seguintes membros: Ana Cardoso de Almeida Maciel, Aparecida Regina de Faria, Araci Martins de Souza, Arthur Corrêa Militão, Dalva B. D. S. Campos Alencar, Luzia Marilena de Queiróz, Maria A. de Moraes, Maria da C. Marinho, Maria J. da S. Capelão, Marilze T. M. da Silva, Nancy A. M. Dallagnol, Néli da Costa Carvalho, Regina D. de M. Ferreira, Ruth Alves da Silva e Valdenir N. de A. Campos.

⁸⁶ Para a produção do documento se contou com um serviço de consultoria prestado pela professora, Magali Bussari Picchi, Mestre em Educação Especial, da equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de São Paulo.

⁸⁷ Participaram como colaboradores na formulação da *Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso* (1994): Ana Rita Pinheiro de Souza, Ana Lúcia Artioli, Eudes Maria Preza Figueiró, Enzo dos Santos Corazolla, Jolina Santana da Silva, Rosângela Alves de Carvalho, Tereza Cristina Franco A. Silva e Eliane Cintra Cunha (MATO GROSSO, 1994^a, p. 9).

Destaco alguns aspectos nos quais se encontram visíveis os alinhamentos da Diretriz produzida na rede de ensino de Mato Grosso com as formulações da Política Nacional de Educação Especial (1994). Esta última entendia que a educação especial deve ser entendida como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidade, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994a, p.17).

Em conformidade à diretriz nacional, o documento estadual aponta o público alvo a ser atendido, faz uma referência direta nos modos de conceber o atendimento educacional e propaga a concepção de que a educação especial deveria ser:

Parte integrante da educação geral que visa proporcionar, através de *atendimento educacional especializado*, o desenvolvimento pleno das potencialidades de educando portador de deficiências, com problemas de conduta e superdotação, e necessidades especiais como fator de auto realização, qualificação profissional e integração social (MATO GROSSO, 1994b, p. 14- grifo nosso).

Nota-se, contudo, que esta é a única vez que a proposta estadual faz uso da expressão *atendimento educacional especializado*. No decorrer do documento, ao se referir às modalidades de serviços de atendimento, a Diretriz utiliza indistintamente as expressões, *atendimento*, *atendimento educacional* e *atendimento especializado*.

Semelhantemente à década anterior se percebe que são mantidos os serviços de salas de recursos, classe especial, ensino com professor itinerante, escola especial e ensino pré-profissionalizante, acrescentando neste último as oficinas protegidas de trabalho que não eram ofertadas em anos anteriores à Resolução. Além desses, o Estado também instituiu estes serviços de: escola empresa, classe hospitalar, atendimento domiciliar e sala de educação especial.

Do ponto de vista dessa Diretriz, as oficinas protegidas de trabalho eram serviços ofertados àqueles alunos “com maior comprometimento”, que necessitavam de supervisão contínua e que não apresentavam condições de assumirem um emprego competitivo. Por outro lado, recebia a denominação de escola empresa, o atendimento oferecido simultaneamente na instituição especializada e na empresa em que o aluno se

encontrava em situação real de trabalho. Com relação aos atendimentos domiciliar e hospitalar, a orientação era que estes fossem prestados por professores itinerantes em caráter temporário ou permanente aos alunos que deles necessitassem. Outra novidade prevista na Diretriz dizia respeito às “salas de educação especial”, as quais se consistiam em um serviço de consultoria prestado por um professor especializado, lotado em uma unidade de ensino, para os docentes ali lotados. (MATO GROSSO, 1994b).

Busquei confrontar o texto da Diretriz com outros documentos produzidos pelo MEC no mesmo período, levando em conta o tempo e o contexto da produção do documento em tela, para melhor entender os objetivos e os princípios norteadores da política estadual, além do documento da *Política Nacional de Educação Especial* (1994). Um desses documentos subsidiários dessa mesma Política e intitulado: *Educação Especial no Brasil: um direito assegurado* foi publicado pela SEESP com o intuito de divulgar informações e orientar a prática pedagógica do sistema educacional.

O documento elaborado pela SEESP é parte de uma coletânea⁸⁸, cuja finalidade era expandir a oferta da educação especial no país, além de contribuir para a compreensão da política de “integração” propagada no MEC e difundida nos entes federados, incluindo o Mato Grosso. Tal documento esclarece que o processo de integração implica em ações interativas exercidas, de forma recíproca, entre pessoas e/ou instituições, sendo que tais interações somente serão efetivas se houver interesses e objetivos comuns, aspectos que pressupõem a “comunicação, identidade social, assimilação e participação dos portadores de necessidades especiais no contexto escolar” (BRASIL, 1994b, p. 30).

Em conformidade com a política nacional, os princípios gerais da política estadual orientavam que a ação educativa devia estar embasada em valores democráticos que promovessem a cidadania plena, o respeito à dignidade e à liberdade da pessoa e o direito à igualdade de oportunidades, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988.

Por meio do quadro abaixo se pode visualizar os princípios específicos que fundamentavam o atendimento educacional especializado do alunado da educação especial, nos âmbitos local (MT) e nacional (Brasil) e que serviram como elementos norteadores, naquele momento histórico, no que tange à organização de programas direcionados à capacitação de recursos humanos, à remoção de barreiras de qualquer

⁸⁸ A Secretaria de Educação Especial criou uma linha editorial composta de 4 séries: Institucional, Diretrizes, Atualidades Pedagógicas e Legislação. O documento *Educação Especial no Brasil: um direito assegurado* fazia parte da série Institucional, destinada à publicação de textos oficiais que divulgassem políticas educacionais e produções de órgãos gestores nacionais e internacionais (BRASIL, 1994b).

natureza e, primordialmente, à operacionalização do atendimento nas redes de ensino (Brasil, 1994b).

Quadro 9 - Princípios específicos da Educação Especial

Princípio específico	Âmbito Nacional	Âmbito Estadual
1 Normalização	Deve-se oferecer às pessoas portadoras de necessidades especiais as mesmas oportunidades a que fazem jus as pessoas ditas normais.	Visa oferecer ao portador de deficiências, com problemas de conduta e superdotação as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais que possuem em outras pessoas.
2 Integração	Processo que implica em ações interativas, exercidas com reciprocidade entre duas ou mais pessoas ou instituições.	Visualizado sob o ângulo sócio-pedagógico e administrativo, fundamenta-se em aspectos político-filosóficos internacionalmente aceitos dos direitos dos portadores de deficiências, problemas de conduta e de superdotação, à oportunidade educacionais, à equalização e equidade da oferta.
3 Individualização	Pressupõe adequar o atendimento educacional às necessidades de cada aluno, em respeito às suas diferenças individuais.	Visa adequar o atendimento às especificidades do aluno da Educação Especial, respeitando-se suas diferenças individuais.
4 Legitimidade	Entendido como a participação das pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades ou de seus representantes legais, na elaboração e formulação de políticas públicas, planos e programas, apontando soluções.	Entendido como a participação das pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotação, ou de representantes legais na elaboração e formulação de políticas, planos e programas.
5 Princípio de efetividade das modalidades de atendimento Educacional		Que embasa a qualidade das ações e que envolve três elementos: infra-estrutura (administrativa, recursos humanos e materiais); hierarquia do poder (interno e externo às instituições envolvidas); consenso político das funções sociais e educativas (ideológicas educacionais).
6 Interiorização		Entendido como expansão do atendimento aos municípios do interior, às periferias urbanas e às zonas rurais estimulando a implantação de novos serviços e valorizando as iniciativas comunitárias relevantes.
7 Construção do real	Entendido como resultado da conciliação entre o que é possível fazer e o que é necessário ser feito.	

Fontes: Educação Especial no Brasil: um direito assegurado. MEC/SEESP, 1994b; Diretriz Estadual para a Educação Especial. SEDUC-MT, 1994b.

Se a análise conjunta dos textos dos dois documentos contribuiu para a compreensão dos pressupostos que fundamentavam a política de educação especial, vigente à época, nos contextos nacional e local, demonstrando a existência de pontos de conexão em alguns aspectos, como por exemplo, nos princípios de nº 1, 2, 3 e 4 evidenciados no quadro acima, serviu também para apontar que poderá haver modos de entendimento divergentes ou não similares, tendo em vista as características específicas dos contextos nos quais as políticas são produzidas, bem como quanto às concepções e valores dos envolvidos no processo.

Lopes e Macedo (2011) realizam um estudo pelo qual analisam as contribuições de Ball para as políticas do currículo. Neste estudo as autoras referendam o entendimento deste autor de que no processo de produção de um texto político há interesses e crenças

diversos em circulação e que os textos devem ser lidos no contexto do “jogo político em que foram produzidos, sempre em polifonia com outros textos”.

Na mesma direção, Saravia (2006) contribui com esse entendimento ao afirmar que,

[...] toda política está integrada dentro do conjunto de políticas governamentais e constitui uma contribuição setorial para a busca do bem estar coletivo. Cada política, pela sua vez, inclui diferentes aspectos aos que dá prioridade, em função de urgências e relevâncias. (SARAVIA, 2006, p.35)

No documento nacional há referências que indicam as formas de “integração”⁸⁹ concebidas pela política educacional vigente à época, cujo primado consistia em abdicar as práticas segregacionistas que, ao longo da história, contribuíram para marginalizar e estigmatizar pessoas com deficiências ou desvantagens. Em vista disso, o texto elucida que o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos da educação especial passa a se fundamentar no “modelo pedagógico, em substituição ao modelo médico que tanto interfere na normalização das ofertas educativas e no processo de integração pessoal-social” (BRASIL, 1994b, p. 27).

A esse respeito o documento em questão aponta o avanço das ciências e da tecnologia como elementos decisivos para que fossem atualizados os referenciais teóricos e metodológicos que embasavam o trabalho desenvolvido com este público, evidenciando que a mudança no modo de conceber o atendimento educacional especializado, foi influenciada em grande parte pela ocorrência de:

Estudos e pesquisas, cuja divulgação muito tem contribuído para que os educadores passem a se preocupar mais com *quem vai aprender* do que o conteúdo a ser ensinado; A posição da UNESCO, de considerar a educação especial como uma forma de enriquecida de educação geral, que deve contribuir para a integração na sociedade dos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades (BRASIL, 1994b, p. 27).

Na *Diretriz Estadual para a Educação Especial do Estado de Mato Grosso* (1994) permanece explícita a tendência terapêutica do atendimento. Ao explicar como deve ser o diagnóstico de encaminhamento dos alunos aos serviços, o documento destaca que a

⁸⁹ As formas de integração difundidas no documento são: a) temporal: entendida como maior ou menor tempo de convivência com alunos ditos normais; b) instrucional: pressupõe aprendizagem conjunta de portadores de necessidades especiais e não deficientes na mesma sala, com a mesma professor a do ensino comum, embora, aqueles devam receber apoio especializado; c) Social: comporta diversos níveis de interação como, de proximidade física, de interação social (através de gestos, comunicação verbal, contatos físicos), ou de assimilação, este último significando a inclusão ativa do portador de deficiência nas atividades escolares e sua aceitação pelo grupo (BRASIL, 1994b, p. 31).

identificação da necessidade apresentada pelo aluno deverá ocorrer por meio de “avaliação social, psicológica, pedagógica, médica e de outros especialistas da saúde, quando houver necessidade” (MATO GROSSO, 1994b, p. 19).

No mesmo sentido define que, para ingressar nos serviços, o aluno poderia tanto vir diretamente das escolas públicas, particulares e instituições conveniadas, como ser encaminhado através de médicos, psicólogos e outros. Ademais, ainda que houvessem, em Mato Grosso, modalidades favorecedoras da decantada “integração”, propagada pela política nacional de educação especial, como é o caso, por exemplo, das classes comuns com apoio especializado, salas de recursos e ensino itinerantes nas unidades escolares, permaneceu a ênfase usual, naquele momento histórico, no atendimento segregado em escolas especiais, classes especiais e instituições especializadas.

O documento elenca papéis específicos a serem desempenhados pelos professores de salas de recursos, de classe comum e de ensino itinerante. Além de situações específicas exigidas para o exercício da ação pedagógica como, por exemplo, a elaboração do cronograma de atividades, de materiais didáticos e de avaliação do aluno. Merece destaque a orientação da Diretriz ao estabelecer que os professores da classe comum e da sala de recursos deviam trabalhar cooperativamente nas questões relacionadas ao planejamento, atendimento e acompanhamento do aluno (MATO GROSSO, 1994b, p. 24). Considerando as configurações dos serviços naquele momento histórico, tratava-se de objetivo que ainda se mostrava como um desafio a ser alcançado.

No que concerne à formação do professor, não se observou nenhuma alteração à formação exigida para que este profissional pudesse atuar nos serviços da educação especial sendo que, para esse fim, a *Diretriz* continuou cumprindo com as especificações emanadas do Art.5º da Resolução 038/1993.

Nesse período, estudos realizados vieram a demonstrar que a educação estadual passava por sérias dificuldades. Se a desvalorização profissional dos docentes persistia desde os anos de 1980, o Estado ainda convivía com a falta de estrutura das escolas e ausência de políticas de capacitação dos professores (MAXIMO e NOGUEIRA, 2009).

Frente a essa situação, à nova gestão que assume o governo do Estado de Mato Grosso a partir de 1995 carecia intentar a formulação de uma proposta de renovação no setor educacional que contemplasse, em regime de urgência, um programa de qualificação de educadores. Se a formação inicial dos docentes, em âmbito estadual, representava uma questão a ser repensada, a formação continuada era outro fator preocupante. Estes autores enfatizam que, nesse período, as políticas de formação docente, principalmente no que se

refere à formação continuada, em virtude de se configurarem, predominantemente, na forma de cursos, oficinas e palestras, não conseguiram “responder às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituíram num programa articulado e planejado para tal” (MAXIMO e NOGUEIRA, 2009, p. 32).

Aproximadamente entre os anos de 1994 a 1995, um diagnóstico da educação realizado em Mato Grosso apontou um quadro de precariedade no sistema de ensino, cujos índices de repetência escolar suplantavam os números apresentados pela região Centro-Oeste e pelo país (Silva, 1995).

A eficiência no sistema é precária. A repetência escolar decorrente do mal funcionamento das escolas, leva a uma elevada distorção idade/série -79 % -, e a uma concentração das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental- para cada criança matriculada nas quatro séries finais do ensino fundamental, havia 1,6 crianças matriculadas nas quatro primeiras séries, ou seja, quase o dobro nas séries iniciais (SILVA, 1995, p.7).

Para Silva (1995) o quadro educacional da população de Mato Grosso, aliado a um ensino de qualidade também precário, não contribuíam para que o Estado atingisse os níveis de desenvolvimento econômico e social esperados. Diante dessa situação, se pensou em buscar alternativas que elevassem o sistema educacional a um patamar de qualidade e eficiência. Assim, uma dessas alternativas conforme apontam Silva (1995), Maximo e Nogueira (2009) foi colocar a educação básica como prioridade “estratégica” no Plano de Metas⁹⁰ do governo. A educação passou, então, a ser apontada como um dos pilares para modificar a estrutura do Estado, por meio de um conjunto de políticas e ações governamentais que visavam: “fortalecer a escola, a gestão compartilhada Estado/município/escola, a profissionalização do magistério e a avaliação educacional” (SILVA, 1995. p. 9).

Dentre as ações acima, o fracasso escolar era um dos principais problemas enfrentados pelo Estado de modo que, as principais estratégias para fortalecer a escola deviam compreender:

[...] maior compromisso com o sucesso do aluno, ou seja, que o índice de repetência se reduza, que a permanência na escola seja garantida, que o nível de aprendizagem seja adequado, que a escola garanta as condições de

⁹⁰ O Plano de Metas-MT 1995/2006 foi uma proposta que sintetizava o pensamento dos partidos políticos que compunham a “Frente Cidadania e Desenvolvimento” liderada por Dante de Oliveira na época, governador do estado. Tal Plano apresentava um Programa de Governo, cujas metas estavam direcionadas para o desenvolvimento do estado com políticas estruturantes que abrangiam as áreas da educação, energia e transportes. (Mato Grosso, 1995, p. 13)

segurança para os alunos e professores, que as relações entre professores/diretor/alunos/pais criem um ambiente que favoreça os processos que se desenvolvem dentro da escola (SILVA, idem, p. 10).

O documento *Política Educacional para o Estado de Mato Grosso: uma proposta* elaborada pela Seduc-MT, em 1995, identifica que os índices de evasão e repetência que constituíam o fracasso escolar não deveriam ser atribuídos às condições de pobreza ou às situações que envolvessem carências de natureza afetiva ou cultural dos alunos (MATO GROSSO, 1995). Pelo contrário, a responsabilidade pelo fracasso escolar, em grande medida, estava associada ao enfraquecimento da escola como entidade pública. O documento em tela afirmava que:

Este fracasso sem dúvida é resultado de políticas que no decorrer de nossa história foram improvisadas, ineptas e perversas, com práticas centralizadas que transformaram as escolas em desaguadouros periféricos, trabalhando de forma autoritária, desarticulada, descontínua e fragmentada, impedida de criar e construir suas próprias propostas (MATO GROSSO, 1995, p. 18).

Conforme o exposto acima, infere-se que a educação estadual vivia um quadro desolador aliado ao fato de que, a maneira de se implementar as propostas governamentais, associada à redução de investimentos, o mau gerenciamento das questões ligadas à educação e a exacerbada centralização nas decisões, eram aspectos que submetiam a escola a receber orientações prontas, de fora para dentro, tendo como resultado, conforme o próprio documento denuncia, uma escola sem objetivos claros e incapaz de se organizar para buscar sua identidade, escolher suas estratégias de trabalho e construir um projeto pedagógico consistente (MATO GROSSO, 1995).

A análise do documento também nos levou a perceber uma fragilidade nos modos de conceber a proposta educacional uma vez que o sistema educacional parecia desconectado das atividades que se desenvolviam no interior das escolas, conforme se depreende no trecho abaixo:

O conhecimento concretizado nos conteúdos e programas de nossas escolas, como sabemos, é em grande maioria compartimentalizado, fragmentado e sem maior significação para a vida cotidiana. Sua apreensão pelos educadores é na maioria das vezes, uma obrigação, cujos fragmentos não se explicitam no processo de aprendizagem (MATO GROSSO, idem, p. 24).

Nesse sentido, o documento em pauta, elucida que ao pensar as bases que norteariam uma nova proposta educacional, Mato Grosso deveria dar atenção a aspectos

que colocassem a escola em um patamar de eficiência e qualidade, procurando rever: o papel da escola, o autoritarismo, desrespeito e o preconceito que marcavam as relações professor/aluno, a concepção de conhecimento, a dimensão dos conteúdos na aprendizagem escolar, o conceito de currículo, a formação dos educadores, o estatuto e a jornada de trabalho para o magistério. Incluir na política educacional e buscar formas de concretizar todos esses pressupostos era um indício de que o Estado se encaminhava para a ruptura do modelo centralizador e tecnicista que, até o momento, configurara as práticas de gestão na rede estadual (MATO GROSSO, id., 1995).

Por acreditar na possibilidade de rompimento com a visão fragmentada e tecnicista de pensar a política estadual, outra estratégia possível para se modificar a estrutura da educação, conforme anunciado pelo documento, era a adesão de Mato Grosso a uma proposta de gestão compartilhada. Tal forma de gestão faria parte da proposta de trabalho colaborativo entre Estado e municípios, com a participação da União, que objetivava a criação de um sistema único de ensino, como forma de melhor gerenciamento dos recursos e redução das desigualdades existentes entre as redes estadual e municipal.

Por meio de uma gestão compartilhada, pretendia-se universalizar o ensino básico no estado, descentralizar as ações da Seduc-MT, planejar o ensino e administrar sua demanda dentro da perspectiva do sistema único de ensino, formular e concretizar propostas pedagógicas para os municípios que evitem a fragmentação entre as redes de ensino, reduzir o desperdício de recursos ⁹¹dos sistemas de ensino e promover a autonomia pedagógica, gerencial e financeira das escolas (Idem, p. 10).

Concernente à profissionalização do Magistério, o documento *Política Educacional para o Estado de Mato Grosso: uma proposta* evidencia que a política educacional proposta pelo governo da “*Frente Cidadania e Desenvolvimento*” tinha o entendimento de que, entre qualidade de ensino e formação docente há uma estreita conexão. Como ambos lidam com o processo de conhecimento e este está em permanente construção, há que se pensar a formação do professor como um instrumento que possibilita a reflexão e transformação da prática docente.

⁹¹ Os referenciais para a formulação das políticas e ações do estado propostas pelo governo “Frente Cidadania e Desenvolvimento” estavam assentados em três pilares assim definidos: democracia- [...] regime político adotado por aqueles que percebem a sociedade como sendo composta de homens capazes de decidir sobre os seus próprios destinos; cidadania- [...] condição em que são garantidos aos indivíduos os direitos fundamentais nos aspectos sociais, políticos, jurídicos, econômicos e culturais; desenvolvimento- [...] processo social global que compreende os mesmos aspectos da cidadania (MAXIMO e NOGUEIRA, 2009, p. 53)

Diante disso, no que se refere à profissionalização do magistério e diante de indicadores que evidenciavam altos índices de evasão e repetência, os quais já mencionei, a intenção da Secretaria de Estado de Educação era desenvolver um programa de qualificação docente em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) utilizando, inclusive, a educação à distância.

Decidiu-se que os investimentos na formação do professor ocorreriam nos seguintes níveis:

- 1- habilitação de professores leigos que atuavam no ensino fundamental;
- 2 -criação de um Centro de Formação do Magistério que além de habilitação desenvolveria pesquisas educacionais;
- 3-formação permanentemente em serviço os educadores do Estado, considerando as especificidades regionais e as experiências dos professores (MATO GROSSO, 1995, p. 22).

Por se tratar de uma proposta, no documento referenciado não foi possível identificar como essas medidas foram efetivadas e em que medida vieram a repercutir na qualidade do ensino oferecido na rede estadual. Verifiquei, contudo, que um ano depois da formulação do texto dessa *Política*, em âmbito nacional foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Essa Lei estabelecia em seu Art. 2º que, “os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização do Magistério”. Outro aspecto da Política que encontrava ressonância na citada lei, diz respeito à formação dos professores leigos.

Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60%, prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9º, § 1º (Art. 7º, parágrafo único).

Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos (Art. 9º, § 1º)

Todas essas reflexões concernentes à formação do professor apontadas na política estadual e retratadas a partir da instituição do FUNDEF e da lei que o regulamenta constituem “pistas” de que as políticas educacionais levadas a efeito no cenário educacional de Mato Grosso estavam, de certo modo, alinhadas às políticas de educação

propostas em âmbito nacional. Há também registros de que, posteriormente ao período de instauração do FUNDEF houve, em Mato Grosso, a criação dos Centros responsáveis pela formação docente: o Centro de Formação Permanente de Professores (CEFOR) e o Centro de Formação e Atualização do Professor (Cefapro)⁹², sendo que este último exerceu, a partir de 2001, um papel preponderante na expansão do atendimento e no processo de interiorização dos serviços da educação especial no Estado.

Ainda em 1996, a SEESP/MEC intentava estabelecer uma política de financiamento compatível com a realidade educacional do país, em vista disso realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar as tendências e a composição dos recursos aplicados e das despesas efetuadas pelo poder público em relação à educação especial. Tal pesquisa de nome: *Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas*, foi concretizada por especialistas⁹³ contratados pelo MEC, junto às secretarias de educação e organizações não governamentais (ONGs) das 5 regiões brasileiras, reunindo dados oriundos de balanços gerais das despesas do poder público nos locais pesquisados.

Os dados coletados, pela pesquisa da SEESP, revelaram que o Estado enfrentava um quadro macroeconômico bastante desfavorável, resultante tanto de fatores políticos como de fatores econômicos e sociais. Conforme a pesquisa, nesse período, Mato Grosso possuía uma economia baseada quase que unicamente na monocultura da soja. Em consequência de ter enfrentado uma das maiores enchentes já ocorridas naqueles últimos 20 anos, da queda de preços da soja no mercado internacional, além do agravamento da crise fiscal que solapava todo o país, a dívida pública estadual consumia cerca de 21,00 % da receita líquida.

No contexto de um estado agrário convivendo com profunda crise houve consequências que vieram a repercutir no orçamento estadual em várias secretarias, inclusive, na secretaria de educação (BRASIL, 1996). Em consequência desse corte orçamentário a educação especial, anteriormente, composta por 25 profissionais foi reduzida a 9 técnicos que se dividiam em 2 grupos. Um dos grupos se envolvia com a avaliação diagnóstica (pedagogo, psicólogo e assistente social) e o outro grupo era

⁹² As propostas e modos de constituição destes Centros podem ser encontradas de maneira mais detalhada na Tese de Doutorado de Rodrigues (2004) e em trabalhos publicados por Maximo e Nogueira (2009), Tosta (2011) e Silva (2012).

⁹³ A pesquisa foi publicada quando era presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. O ministro da educação era Paulo Renato Souza e a professora Marilene Ribeiro dos Santos respondia pela SEESP. O texto do documento aponta que os pesquisadores responsáveis pela pesquisa foram Candido Alberto Gomes e José Amaral Sobrinho, tendo como colaboradoras Dalva Guaraciara Cardoso et al.

responsável por realizar o assessoramento pedagógico nas áreas auditiva, visual, mental, física e profissional.

Nesse período já haviam sido extintas as superintendências regionais de educação⁹⁴ e a Seduc passou a ser estruturada somente em 5 equipes de coordenação, as quais se deslocavam periodicamente ao interior do Estado para realizar o assessoramento pedagógico nas escolas. Tais equipes eram vinculadas à Coordenação de Política Pedagógica da secretaria, sendo as seguintes: Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Conforme se extrai do documento da SEESP (1996), face à escassez ou ausência de profissionais qualificados no interior do Estado de Mato Grosso, o atendimento da educação especial era considerado modesto, abrangendo, em 1994, um total de 56 escolas, aspecto que exigia que se fizessem parcerias com os municípios e ONGs. Os dados apontavam que os 628 alunos existentes se dividiam em:

89, 80% em classes especiais, 1,10% em salas de recursos, 5,90% em oficinas pedagógicas e 3,20% em classes comuns com serviço de apoio especializado. Do total de alunos, 5,50% estavam na Educação Pré-Escolar, e os demais no Ensino Fundamental. O total geral dos alunos de Educação Especial não chegava a 2,00% dos alunos da rede estadual. O número de professores era de 67, dos quais 40,30% tinham curso específico, resultando numa relação bruta de 9,3 alunos por professor (BRASIL, 1996, 102).

Além do atendimento ofertado pela rede estadual a pesquisa em pauta detectou que, cerca de 65 dos 117 municípios ofereciam serviços da educação especial, totalizando 84 classes especiais, bem como ações de apoio às APAEs e outras ONGs. Em virtude da participação do poder público no setor ser inexpressiva, “significativo contingente de crianças pode estar sendo encaminhado a instituições especializadas quando a escola deveria estar preparada para recebê-las” (BRASIL, 1996).

As ações constitutivas da educação especial que envolvem as relações entre público-privado, de contínuo, manifestaram uma natureza complexa. Segundo Brizolla (2008, p. 94) “ao considerar a ausência do Estado na oferta deste atendimento, tais instituições ocupam um espaço central neste atendimento e continuam sendo conclamadas no discurso do poder público”. A veracidade da afirmação da autora é tal

⁹⁴ Estas superintendências foram criadas ainda na década de 1980 com a competência de: a) designar pessoas responsáveis pelo serviço das classes especiais de sua jurisdição; b) garantir a participação da educação especial nas atividades designadas pelo órgão próprio da secretaria de educação; c) designar professores devidamente treinados na área, para reger as classes especiais; d) solicitar atendimento à clientela, relacionando nominalmente os alunos existentes e; e) comunicar a extinção de classes especiais à secretaria, justificando o motivo (MATO GROSSO, 1983, p. 35)

que no documento *Educação Especial no Brasil: um direito assegurado*, emanado do MEC, em 1994, se confere todo um destaque à questão e demonstra o claro consentimento dos órgãos oficiais à permanência desses espaços. Nos termos do documento, ao qual me referi:

Essas instituições representam até hoje, papel significativo no atendimento educacional especializado. Na maioria dos municípios brasileiros são elas que, em convênio com o governo, prestam o atendimento educacional. Têm igualmente atuado na conscientização da comunidade. Desenvolvem importante trabalho para a remoção de barreiras e preconceitos existentes, contribuindo para o cumprimento da legislação, o redimensionamento do espaço urbano, para as adaptações nos serviços de transporte, a organização do mercado de trabalho e a melhoria da qualidade do sistema de ensino (BRASIL, 1994, p. 18).

Em 1994, a SEESP esclarece que as ONGs filantrópicas que prestassem atendimento educacional especializado seriam contempladas com verbas oriundas das instâncias estaduais e federais, além de poderem contar com cedência de recursos humanos da rede pública para desenvolver suas atividades (BRASIL, 1994). Na mesma linha de raciocínio a Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996 estabelece no Art. 60 que:

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

Em contradição ao exposto, no mesmo ano de 1996, o estudo realizado pela SEESP: *Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas* divulgou que as referidas ONGs, no caso de Mato Grosso, não recebiam subsídios financeiros, mas que as ações de apoio por parte deste ente federado envolviam somente a cessão de pessoal docente e não docente (BRASIL, 1996).

O advento da LDB nº 9.394 de 1996 mudou a configuração do ensino básico e garantiu nova forma de atendimento ao público da Educação Especial. Por intermédio dessa lei, a educação especial é identificada como uma modalidade de educação escolar, passando a ser um dever constitucional do Estado a oferta dos serviços (Art. 58, § 3º). No período posterior à aprovação dessa lei, registrou-se o “aumento do número de matrículas nas escolas públicas com o ingresso de crianças e adolescentes das camadas populares e a municipalização do ensino fundamental”, de modo que as redes municipais passaram a ser o foco da política de educação inclusiva (KASSAR, OLIVEIRA e SILVA, 2007, p. 4).

Cerca de 1 ano depois que a LDB (1996) foi sancionada, o contexto educacional do Estado de Mato Grosso passa a assumir novos contornos, sendo que as mudanças viriam a refletir na educação especial. Impulsionado pelas discussões que ensejaram a construção do Plano Nacional de Educação, aconteceu, no âmbito estadual, o *V Encontro Estadual de Educação "Escola, salário, emprego: construindo um Plano Estadual de Educação*. Esse congresso, organizado pelo Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT), teve a finalidade de estabelecer um espaço para discussão, proposição e elaboração de um Plano Estadual de Educação (PEE) que contemplasse diretrizes e metas para a gestão e o financiamento da educação, para cada nível e modalidade de ensino e para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação nos próximos 10 anos (MATO GROSSO, s.d.b).

Posteriormente a esse movimento, em atenção ao disposto no Art. 10, V da LDB (1996) em 1998 e no que dispõe o artigo 45 da Constituição Estadual, é aprovada em Mato Grosso a Lei Complementar (LC) nº 49/1998, a qual dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Em vários dispositivos, essa lei contempla a educação especial. O Art. 5º, II que aborda a responsabilidade do Estado e municípios com a educação prescreve a seguinte orientação:

Art. 5º- O dever do Estado de Mato Grosso e seus municípios com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
II- ensino especializado, gratuito, aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede de ensino. (MATO GROSSO, 1998)

Nessa lei, a Seção VIII, composta de 4 artigos trata em específico da educação especial. Nos moldes do Art. 58, da LDB (1996), a educação especial também é identificada como modalidade de ensino (Art. 101), definindo em seu parágrafo único quem é o público alvo dos serviços. Nos artigos seguintes, a LC traça as orientações quanto aos objetivos (Art. 102), prescrição dos serviços (Art. 103) e programas de atendimento para o alunado (Art. 104).

Em paralelo a esses acontecimentos, no contexto estadual, ainda persistiam as defasagens de escolarização que afetavam principalmente as 1ª séries do Ensino Fundamental e seguiam tendo desdobramentos nas séries seguintes. Por conseguinte, Mato Grosso se aproximava do fim da década de 1990 registrando altos índices de reprovação e alarmantes taxas de abandono escolar.

Isso pode ser constatado na versão preliminar para discussão do *Plano Estadual* (2002-2012) onde são apresentados dados elucidativos da situação da Rede Estadual nesse período, apontando que no ano de 1996, as taxas de reprovação eram mais elevadas nas séries constitutivas do Ensino Fundamental, chegando a atingir o total de 13,4%. Nos anos de 1998 e 1999, mesmo que se tenha registrado significativa redução desse índice, a reprovação, se estabilizou em taxas ainda consideradas altas: 7,5%. (MATO GROSSO, 2002-2012, p.41, s.d). O mesmo documento também indica que o Estado, no ano de 1999 alcançou elevadas taxas de alunos afastados por abandono dos estudos, nas 3 primeiras séries do Ensino Fundamental: 28,6% na 1ª série, 22,6% na 2ª Série e 14,9% na 3ª Série (MATO GROSSO, idem, p.49).

De maneira idêntica, outro documento oficial publicado pela Seduc-MT demonstrou que, no ano de 1997 a taxa de repetência estadual correspondia a 19,5%, seguida da evasão com 14,9%, totalizando 34,4 % de fracasso escolar. Com base nesses dados, a Seduc-MT vinha, desde o ano de 1996, tentando inovar em termos de propostas alternativas no sentido de romper com o quadro da evasão e repetência escolar da rede estadual. Dessa forma, implantou o *Projeto Terra*, estruturando o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação. Esse Projeto a princípio, experimental, abrangia 22 escolas públicas urbanas e rurais. Partindo dessa experiência, em 1998, a Seduc implantou o *Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA)*⁹⁵, colocando em prática uma proposta de trabalho, cuja abordagem previa a organização do currículo de forma mais flexível e que objetivava mudar o sistema seriado do ensino para o sistema ciclado (MATO GROSSO, 2001a).

Como os resultados foram promissores, evidenciando a diminuição da retenção e da evasão escolar nas regiões onde foi implantado, a Seduc propôs “a implantação de *Ciclos de Formação* para todo o Ensino Fundamental, visando permitir aos alunos que concluíam o CBA continuarem seus estudos no mesmo ritmo da proposta do Ciclo Básico de Aprendizagem” (MATO GROSSO, id., p.17).

A proposta de se implantar os Ciclos de Formação veio a acontecer em 1999, ano em que se iniciou o 2º mandato de Dante de Oliveira como Governador do Estado. Neste momento a Seduc realizou um encontro que contou com a participação dos representantes das Assessorias Pedagógicas, para discutir as proposições oriundas dos diferentes municípios e escolas do estado a respeito da nova proposta curricular.

⁹⁵ O CBA, foi uma estratégia político-pedagógica de caráter democrático, utilizada pela Seduc/MT para o enfrentamento do fracasso escolar, que consistia em eliminar a reprovação do primeiro ano escolar, garantindo, inicialmente, o direito à alfabetização (MATO GROSSO, 2001a, p. 17).

A proposta curricular da escola em ciclos não é objeto de análise nesse estudo, mas considerando as implicações desta na configuração da política de educação especial no Estado, no próximo tópico continuarei a explicar alguns de seus pressupostos todavia, mantendo-me circunscrita à concepção de educação especial, organização do ensino e modos de conceber o alunado. Em seguida me detenho na análise dos documentos produzidos pelo Estado de Mato Grosso, os quais retratam a política de educação especial a partir do ano 2000.

5.3 TERCEIRO PERÍODO - REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM DIREÇÃO À INCLUSÃO (2000-2012)

Quanto a este período foram analisadas:

- Diretrizes para uma pedagogia inclusiva, de 2002 e a de 2006, cujo intuito era estabelecer as linhas Políticas da Educação Especial nos respectivos períodos.
- Plano Estadual 2006-2016.
- Resolução 261/2002 CEE/MT.
- Resolução 001/2012 CEE/MT.

Possivelmente, em atenção à perspectiva inclusiva postulada pela educação nacional desde meados da década de 1990, Mato Grosso vinha orientando sua política educacional dando ênfase à operacionalização de ações conjuntas, que possibilitassem uma revisão da prática pedagógica e da gestão escolar, de modo que fica evidente a busca da efetivação de uma proposta de escola comprometida com o aprendizado de todos os alunos (MATO GROSSO, 2002a).

Com o fim de atingir esse objetivo, os debates iniciados com as assessorias pedagógicas, na década anterior, com vistas à elaboração da nova proposta curricular para o Estado, culminaram na produção de uma primeira versão da Proposta da Escola Ciclada (PEC).

Em fevereiro de 2000, um documento foi enviado às escolas para discussão e orientações acerca da PEC, sendo que após intenso debate com a SEDUC-MT publicou-

se, em 2001, o texto oficial da proposta intitulado: *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*⁹⁶.

No texto de abertura em que apresenta e justifica a PEC, o governo estadual, por meio da Seduc assume a pretensão de “[...] colocar em prática uma Pedagogia da Inclusão e empreender um novo fazer pedagógico, mediador da mudança e transformador da escola em um espaço de alegrias, saberes, imaginação e criatividade” (MATO GROSSO, 2001a, p.5) chamando a atenção para a necessidade de criação de condições “concretas” que viabilizassem uma prática pedagógica, consubstanciada na aceitação e no respeito às diferenças dos alunos, buscando a transformação para uma escola inclusiva.

Diante de tais premissas e diante da complexidade da temática emergem questões que seriam passíveis de maiores análises. Que condições seriam essas? Como o Estado pretendia empreender essa mudança no sistema educacional? E de que maneira a PEC contribuiria para ampliar a presença de alunos com deficiência nos espaços escolares? Cardoso (2011) pontua que o ensino organizado em ciclos foi introduzido em Mato Grosso em resposta à evasão escolar. Segundo este autor, as elevadas taxas de evasão e repetência nas escolas de Mato Grosso, já referidas em momento anterior desse texto, estavam associadas aos modos de organização curricular da escola que, até então, era estruturada no modelo seriado.

Na perspectiva seriada,

reprovação em grande escala era sinônimo de que o ensino tinha qualidade, provas com o objetivo de classificar acabavam por contribuir com a evasão e desestimular os alunos; tirando a responsabilidade de vários núcleos da instituição de ensino e destacando como se fosse incompetência dos sujeitos envolvidos no processo[...] (CARDOSO, 2011, p. 4).

Ao demarcar as diretrizes orientadoras da política educacional do estado⁹⁷, fica evidenciado no documento que a ideia do ciclo se baseia:

⁹⁶ Outros dados relativos à elaboração, concepções e modos de organização da escola organizada em ciclos do Estado de Mato Grosso estão explicitados e podem ser conhecidos no livro: *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. 2 ed. Cuiabá: Seduc-MT, 2001,. Esta publicação veio a ser divulgada e distribuída em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, para discussão e efetivação da proposta. Pela relevância atribuída ao material, pela Seduc/MT, o considereei um documento oficial, uma vez que foi demarcador da política curricular implantada na rede estadual.

⁹⁷ Ao implantar a PEC, Mato Grosso ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos e definiu o início da escolarização aos 6 anos de idade. Com isso antecipou-se à Política Nacional de Educação que, somente a partir da publicação das Leis 11.114 de 16/05/2005 e 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, as quais alteraram

[...] na dimensão formativa, na diversidade de ações pedagógicas como condição necessária ao aprimoramento do trabalho educativo para atender as características e necessidades dos educandos. Provoca o educador a buscar e instaurar na sua prática, novos estilos de ensinar, fazer escolhas e tomar decisões, visando adequar seu esquema de trabalho às características próprias dos alunos, no sentido de instigá-los para o conhecimento (Idem, p. 25).

Implantar uma proposta dessa natureza e romper com uma estrutura curricular que, há anos delineava as práticas pedagógicas na rede de ensino, implicava na ruptura de concepções já cristalizadas e que direcionavam os modos de compreender o aluno, a escola, o currículo, a avaliação enfim, as múltiplas dimensões subjacentes aos processos de ensino e de aprendizagem. No intuito de atender à pluralidade de ações e práticas com as quais a escola passou a conviver, a partir da implantação da nova proposta curricular, havia de instaurar um processo formativo junto aos docentes que possibilitasse o aprofundamento necessário acerca dos fundamentos da nova proposta e que ao mesmo tempo os levasse a uma reflexão acerca dos processos de ensinar e aprender.

De acordo com um dos gestores, o processo formativo foi instaurado, porém tal formação não conseguiu, a princípio, alcançar a todos os docentes e tal aspecto poderia se converter em um elemento limitador da efetivação da proposta caso todos os professores, inclusive aqueles que recebiam em suas classes alunos com deficiência, não pudessem ser contemplados.

Você não tem a dimensão do quanto a escola em ciclos favoreceu o processo de inclusão como um todo. Aí vem o papel da formação. Eu não tinha como fazer o processo formativo de todos os professores da escola. Então, a escola me apontava o professor que estava vivendo essa situação, para que ele viesse para o processo de formação. E é um momento também de riqueza porque aquilo que estava sendo experimentado e vivenciado por um grupo restrito de professores, eles falavam: eu sou um grão de areia. Mas depois, a escola em ciclos, dentro do programa de formação, alcança a escola na sua totalidade (Gestor E).

Esse processo de instauração da PEC e o processo de formação dos docentes, que se seguiu à proposta, parece ter sido acompanhado por muitos embates e resistências, elementos que podem ser considerados como caracterizadores de um processo de implantação de políticas públicas porque em regra,

dispositivos da Lei 9394/1996, veio a dispor sobre o assunto, determinando sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

As políticas públicas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13)

Almeida (2009) alerta para o fato de que essa nova forma de organização curricular não agradou a grande parte dos docentes da rede estadual e que a mera transformação das séries em ciclos não contribuiria para o êxito da PEC. A autora ainda pondera que:

A mudança só ganha corpo e realmente revoluciona a partir de um repensar de antigas formas de currículo, avaliação, relação entre professores e estudantes, entre outros aspectos que traduzem a busca cotidiana de mais qualidade no ensino, a partir da transformação da escola, currículo, e consequentemente, do processo avaliativo de caráter classificatório e excludente [...] em um processo inclusivo, interativo e de promoção dos sujeitos (ALMEIDA, 2009)⁹⁸.

A formação contribuiu, de acordo com o gestor E, para que o professor percebesse e desse o tempo necessário para os processos particularizados de aprendizagem.

Cada criança, cada sujeito tem um movimento muito próprio, muito seu de aprender e a escola precisa se organizar, respeitando esta temporalidade. Bom, e quando isso vem, acontece todo aquele processo de negação. Ah, então eu não vou reter essa criança! Não reprova mais. Essa criança vai passar sem saber e toda essa discussão rica do que nós vivemos, acaba sendo um grande gancho para que os fundamentos da educação inclusiva, chegue em bloco na escola, alcance mais pessoas dentro dessa escola. E quando este professor, que começa a compreender um pouco a concepção da escola, e do aprendizado em si, vai quebrando um pouco as suas resistências em relação a qualquer criança, inclusive a criança com deficiência (Gestor E).

A PEC pretendia romper com o processo de exclusão e seletividade instaurado no sistema de ensino de Mato Grosso, contudo, para que isso viesse a acontecer, Máximo et al (2006) ponderam a emergência de questões e pontos cruciais relativos à PEC que deviam, naquele momento, ser tomadas em consideração para o fortalecimento da proposta. A esse respeito pondera que:

⁹⁸Artigo disponível em <http://www.administradoResoluçãocom.br/artigos/administracao-e-negocios/reflexoes-sobre-educacao-em-ciclos-de-formacao-humana-em-mato-grosso/35276/>.

A formação continuada dos professores é uma dessas questões que se coloca como requisito fundamental para a implementação dos ciclos, considerando a amplitude e complexidade de transformações que são decorrentes da ruptura com a seriação. Ninguém ensina aquilo que não sabe. O professor não pode desenvolver um trabalho para qual não foi preparado e não se tem convicção de seus fundamentos (MÁXIMO et al, 2006⁹⁹).

Com fundamento na LDB (1996), no Decreto 3.298 de 20 de Dezembro de 1999, e em face da perspectiva inclusiva expressa no Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 e na Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o documento estadual supracitado destaca em seu capítulo segundo, item 2.4, a concepção de educação especial para a Escola Organizada por Ciclos de Formação no Estado de Mato Grosso como:

Conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para *apoiar, suplementar* e em alguns casos, *substituir* os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens (MATO GROSSO, 2001a, p. 55).

Da análise do conceito de educação especial exposto acima, considero importante chamar a atenção para os três termos que se referem às atividades e ou funções atribuídas aos recursos e serviços educacionais como os de *apoiar, suplementar e substituir*¹⁰⁰. Nota-se que a PEC cita essas ações, mas não elucida qual é o sentido a elas atribuído. Se, por recursos educacionais podem ser presumidas todas as formas possíveis de apoios que possam ser utilizadas para mediar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência, quer sejam por meio de recursos humanos, quer sejam por meios materiais; e que, serviço educacional seja todo e qualquer dispositivo pedagógico organizado institucionalmente para prover o alunado das condições necessárias à aprendizagem. Qual seria a real acepção atribuída aos termos *apoiar, suplementar e substituir*, utilizada neste e nos demais documentos da política estadual publicados em 2001?

Na ausência de especificações quanto aos sentidos atribuídos aos respectivos termos julguei que, em Mato Grosso, tal compreensão seja análoga à adotada pelo Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 que deu fundamento à Resolução CNE/CEB Nº 02/2001.

⁹⁹ Excerto de artigo publicado nos **Anais** da 58ª Reunião Anual da SBPC. Florianópolis. Julho/2006.

¹⁰⁰ Também observei a presença destes 3 termos em outro texto representativo da política de educação especial formulado naquele momento histórico, sob o título: *Educação Especial em Mato Grosso* (2001).

De acordo com este parecer:

a) Apoiar: prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e de aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos; Complementar¹⁰¹: completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum; Suplementar: ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum. Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às “necessidades educacionais especiais”¹⁰² dos alunos nos serviços educacionais comuns. b) Substituir: “colocar em lugar de”. Compreende o atendimento educacional especializado, realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar (BRASIL, 2001, p. 27).

Por outro lado, o termo *substituir* que compõe o conceito de educação especial explícito na PEC, convoca-me a uma análise crítica dos postulados políticos pedagógicos de tal política efetivada no estado. Quando me detenho diante da afirmação de que os serviços e recursos educacionais podem *substituir* os serviços educacionais comuns, me vem à mente a possibilidade de estar reafirmando a existência e a permanência de espaços diferenciados de aprendizagem para alguns alunos que, em vista das limitações impostas por suas deficiências precisam estar em espaços separados (classes especiais, escolas especiais) dos demais alunos. Tal concepção é reveladora de uma diferenciação entre os serviços da educação especial e aqueles oferecidos na educação comum.

Outro documento, do mesmo ano, relativo à educação especial intitulado *Educação Especial em Mato Grosso* reforçava a diferenciação entre os serviços ofertados ao alunado da educação especial ao destacar que a classe especial era um espaço:

[...] organizado como ambiente próprio ao processo ensino-aprendizagem de alunos da educação especial, cujo grau de comprometimento e a intensidade de apoios de que necessitam, não lhes permitam obter sucesso no atendimento escolar, em classes comuns (MATO GROSSO, 2001b, p. 5).

De que maneira uma rede de ensino que elabora uma proposta curricular e se autointitula democrática e comprometida em superar as disparidades educacionais

¹⁰¹ Embora tenham se fundamentado nas orientações preconizadas nesses dispositivos legais para formulação dos objetivos e para direcionar como deviam ser organizados os serviços de Educação especial tanto a PEC como o documento *Educação Especial em Mato Grosso* (2001), ao conceituarem a educação especial, suprimiram de seus textos o termo *complementar*, mantendo os demais. Optei por mantê-lo na citação por representar o entendimento do Parecer CNE/CEB Nº 17/2001. O termo volta a aparecer nos documentos produzidos pelo Estado a partir de 2002. Esclareço que o Parecer CNE/CEB Nº 6 de 1º de fevereiro de 2007 explica que o termo *complementação* foi utilizado de formas distintas pelo Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 e pela e a LDB 9394/1996, sendo que, enquanto o primeiro sugere *complementação* como “formas de dar condições ao acesso à base nacional comum”, a segunda dá ao termo “sentido de algo diferente à base nacional comum, podendo ser compreendido como uma parte diversificada do currículo” (BRASIL, 2007, p. 3).

¹⁰² Expressão utilizada pelo CNE/CEB Nº 17/2001.

relativas ao ensino e à aprendizagem, oriundas de uma política educacional orientada pelo tecnicismo, linearidade, padronização e controle para efetivar uma proposta de escola comprometida com o aprendizado de todos os alunos, pode continuar legitimando e mantendo “lugares” (escolas e classes especiais) para alguns sujeitos?

No que diz respeito à organização do ensino, a PEC segue o mesmo entendimento do Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 e da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, explicitando que a educação especial integra transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino do sistema educacional: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e identifica como destinatários da educação especial as crianças e jovens “portadoras de deficiência¹⁰³” mental, auditiva, visual, física e múltipla; condutas típicas e altas habilidades/superdotação/talentos¹⁰⁴.

Ainda em 2001, a Seduc lançou o documento *Educação Especial em Mato Grosso*. O setor responsável pela educação especial recebia o nome de *Assessoria de Educação Especial* e estava inserido na Coordenadoria de Política Pedagógica. Neste período houve, ainda, uma mudança na nomenclatura referente ao gestor responsável pela equipe que, de “chefe” passou a ser designado “líder¹⁰⁵”. Neste documento a Assessoria de Educação Especial tornou a reafirmar os benefícios e influências que a PEC desempenhou na implantação das ações da educação especial do estado ressaltando que tal proposta:

[...] trouxe verdadeira revolução na forma de educar, ou seja, a construção de uma escola capaz de respeitar as diferenças, valorizar o ritmo de cada um e desenvolver ao máximo o potencial dos cidadãos. Esse novo fazer pedagógico, muito têm contribuído para implementação das ações da educação, considerando que os ciclos valorizam a permanência dos alunos nas classes regulares e tem várias alternativas de apoio para ajudar os alunos a vencer suas dificuldades, e o alunado especial pode beneficiar-se dessas oportunidades e vivenciar experiências com alunos do ensino regular e mesmo porque a proposta da Escola Ciclada pode contribuir com a diminuição de encaminhamentos indiscriminados de alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de disciplinas aos serviços especializados (MATO GROSSO, 2001b, p. 10).

¹⁰³ A expressão foi utilizada tal qual aparece na proposta da escola em ciclos.

¹⁰⁴ O termo *talentos* é utilizado nos seguintes documentos: *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*; *Educação Especial em Mato Grosso* e no *Projeto Integrar (todos de 2001)*.

¹⁰⁵ A líder da Assessoria de Educação Especial na SEDUC, quando o documento *Educação Especial em Mato Grosso* foi publicado, era a professora Julieta dos Santos R. N. Rodrigues.

Pesquisas realizadas por Máximo *et al* (2006) a respeito de como vinha se configurando tal forma de organizar o currículo no estado, colocam em evidência aspectos não apontados no documento estatal acima. Do mesmo modo que evidenciado por Almeida (2009), estudos publicados por esses autores indicaram que, com relação à essa proposta havia:

a incompreensão dos professores da rede estadual de ensino sobre a proposta da ciclagem dos tempos escolares, o que tem sido convertido em resistência e exercício de uma prática avaliativa ainda marcada pelo caráter seletivo e excludente [...] a Escola Ciclada encontra-se implantada apenas do ponto de vista formal. Uma prática avaliativa como instrumento de diagnóstico e formação do indivíduo não vem ocorrendo. O que houve de mudança foi apenas a forma de informar o desempenho dos alunos, o boletim foi substituído pelo relatório descritivo, o que não se constitui em ruptura com a estrutura do sistema seriado. Tal fato acontece devido aos professores não entenderem ou não concordarem com os fundamentos que pautam a prática pedagógica nos ciclos (MÁXIMO *et al*, 2006¹⁰⁶).

Na busca por indícios que evidenciassem, de fato, os benefícios dessa política aos alunos da educação especial, encontrei registros de que houve um aumento nas matrículas de alunos da educação especial na rede de ensino estadual. Dados fornecidos pela Seduc e apresentados no Plano estadual de Educação (2008-2017) apontam que no período posterior à implantação e reorganização do ensino público de Mato Grosso por ciclos de formação humana, houve aumento no número de matrículas de alunos com deficiência¹⁰⁷.

O quadro abaixo evidencia que a diferença do atendimento entre as redes estadual e privada, em 2002, era de 722 alunos, sendo que ao final de 2005, com o aumento da demanda de atendimento na rede estadual, a diferença reduziu para 233 alunos, estreitando-se o distanciamento entre elas.

Quadro 10 – N° de alunos atendidos - 2002-2005

Locais de atendimento	2002	2003	2004	2005
Alunos atendidos nas escolas estaduais	3800	4.581	4952	4.900
Alunos atendidos em instituições filantrópicas conveniadas	4.522	4.742	4.741	5.133

¹⁰⁶ Este texto é um excerto do trabalho: Escola ciclada de Mato Grosso, publicado pelos autores nos Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC - Florianópolis, SC - Julho/2006. Disponível em http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/senior/RESUMOS/resumo_2652.html. Acesso em 26/02/2014.

¹⁰⁷ A tendência de ampliação da escolarização dos alunos da educação especial e as políticas de ciclos pode ser observada em pesquisas como: Santos Jr (2002), Tezzari (2002) e Silva Jr (2012).

Total de alunos atendidos	8.322	9.323	9.693	10.033
---------------------------	-------	-------	-------	--------

Fonte: Plano Estadual de Educação /2008-2017, p. 44¹⁰⁸.

Assim, de um total de 3.800 alunos da educação especial atendidos nas escolas estaduais, em 2002, o número passou para 4.900 ao final de 2005, todavia, no mesmo período, registrou-se que as instituições filantrópicas ainda permaneciam responsáveis pela maior parte dos atendimentos, com 5.133 alunos matriculados.

Ao fazer uma análise dos dados de matrícula divulgados no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verifiquei que em 1999, ano subsequente à implantação da política de ciclos, Mato Grosso possuía 1.206 alunos com deficiência matriculados na rede estadual. Nos anos posteriores, ainda que tenha ocorrido acréscimo no número de alunos dessa rede, verifiquei que entre os anos de 2002 e 2005, por exemplo, houve períodos de oscilação com aumento e queda nas matrículas em relação à rede privada, que continuou a crescer.

Quadro 11 - Alunos matriculados na educação especial em Mato Grosso

Dependência Administrativa	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Estadual	1.206	1.229	1.434	1.569	1.403	1.537	1.446
Federal	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	274	283	385	315	394	342	508
Privada	3.396	3.648	4.311	4.690	5.042	5.322	5.401
Total	4.876	5.160	6.130	6.574	6.839	7.201	7.355

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

Disso se depreende que, se a implementação da escola por ciclos de formação intentava valorizar a permanência dos alunos com deficiência nas classes regulares conforme preconizado pelo documento *Educação Especial em Mato Grosso* (2001), tal aspecto não ocorreu visto que, os dados do INEP apontam aumento crescente de matrículas de alunos com deficiência em instituições privadas e reforçam a discrepância com os dados apresentados pela Seduc.

¹⁰⁸ O Plano indica que estes dados foram fornecidos pela SEDUC/SAEC/GEE/2006, todavia não está claro se no número de alunos das escolas estaduais, estão inclusos os alunos das escolas especiais públicas e os alunos atendidos em salas de recursos.

No que se refere aos resultados que incidem sobre a permanência e aos índices de aproveitamento dos alunos considerados “normais” observei que, posteriormente à implementação dessa política, reduziram-se os índices do fracasso escolar.

Nota-se uma grande melhoria na redução do fracasso escolar no estado depois da implantação desta política de ensino. Segundo dados do INEP em 1997 quando o estado adotava o ensino seriado deste as séries iniciais, 19,5% reprovaram e 14,9% abandonaram os estudos alcançando 34,4% de fracasso escolar, já em 2008 transcorridos 09 anos da implantação do ensino em ciclo nas escolas públicas do estado, 7,2% dos alunos reprovaram e 4,5 % abandonaram os estudos, ou seja, 11,5% de fracasso escolar. Observa-se que a meta de redução das taxas de evasão escolar vem sendo alcançadas a medida que o ensino ciclado ganha mais força desde a implantação do CBA (CARDOSO, 2011, p. 12).

Dentre os objetivos mais gerais para a educação especial elencados por este documento, se destacavam: a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola por meio do atendimento especializado, assegurando que no projeto político pedagógico das escolas constassem ações que contemplassem a inclusão do alunado e apoio às práticas pedagógicas dos demais níveis e modalidades de ensino. Com relação aos objetivos mais específicos, podem ser enumerados: o desenvolvimento de programas voltados à educação para o trabalho; a realização de testes de acuidade visual e auditiva de alunos, as parcerias para capacitação de profissionais e programas de intervenção e a criação de unidades de inclusão¹⁰⁹.

Ao que tudo indica, esses eram objetivos para serem atingidos a médio e longo prazo, pois segundo o que se verifica nos documentos o estado encontrou algumas dificuldades para sua concretização tendo em vista o despreparo das escolas, a resistência de alguns educadores, a falta de professores qualificados, de espaço físico e de materiais específicos (MATO GROSSO, s.d. b, p, 58; MATO GROSSO, 2001a).

No que se refere aos profissionais em atuação na educação especial nas redes de ensino de Mato Grosso, o quadro abaixo destaca que o maior número de professores com formação tanto em nível de magistério como em nível superior estava concentrado na rede privada, todavia, assinalo que essa rede era composta por instituições subsidiadas pelo estado e que seus professores eram cedidos pelo poder público, por meio de convênios. A rede municipal, por sua vez, contava com reduzido número de professores

¹⁰⁹ Essas unidades serão abordadas com maior detalhamento quando abordarei o Projeto Integrar.

nos mesmos níveis acima. Já a rede estadual apesar de possuir 140 professores com licenciatura ainda tinha, em seu quadro, docentes cuja única formação era o Magistério.

Quadro 12 - Número de professores da educação especial por grau de formação em 2000.

Rede	Fundamental Completo	Fund. Incompleto	Magistério	Outra Forma	Sup. Lic. Compl.	Sup. Compl.S/ Lic./Mag.	Sup. Compl S/ Lic. S/Mag.	Total
Estadual	03	0	41	08	140	53	02	247
Municipal	05	0	21	05	13	01	01	46
Privada	19	15	202	72	171	13	18	510
Total	27	15	264	85	324	67	21	803

Fonte: Setor de Estatística da SEDUC-MT e Censo Escolar/INEP, 2000¹¹⁰.

No que tange aos serviços prestados por Mato Grosso aos alunos da educação especial constatou-se que, no ano de 2001, estes continuavam praticamente nos mesmos moldes da década anterior, com a prevalência do atendimento em classes especiais. Tais serviços estavam estruturados em 93 classes comuns; 84 classes especiais, 42 salas de recursos; 6 escolas estaduais especializadas; 58 instituições filantrópicas conveniadas; 4 centros especializados¹¹¹ e serviços de itinerância (MATO GROSSO, 2001b, p. 4; MATO GROSSO, s.d. b).

Confirmando o exposto acima, ao se referir aos serviços ofertados na rede, um dos gestores entrevistados me esclareceu que:

A predominância dos serviços no sistema regular eram classes especiais e algumas salas de recursos [...]. O que nós tínhamos era o “modelo de integração”. E aí nós começamos o processo de ressignificação das classes especiais convertendo essas classes especiais em salas de recursos com a presença efetiva das crianças na classe comum (Gestor E).

Findo o ano de 2001, a Seduc apresentou um balanço dos resultados alcançados na educação especial, no qual figuravam as seguintes ações:

Quadro 13 - Ações realizadas na educação especial no ano de 2001

Celebração de 58 convênios com instituições filantrópicas.
Adaptação do espaço físico de 10 escolas da rede regular de ensino.
Implantação de serviços da educação especial em 50 escolas regulares de 30 municípios.
Orientação técnico-pedagógica a 43 municípios quanto aos serviços da educação especial.

¹¹⁰ Dados apresentados na versão preliminar do Plano Estadual de Educação (2002-2012).

¹¹¹ De acordo com Mato Grosso (2001b, p. 4) os Centros eram os seguintes: CAP: Centro de Apoio ao Deficiente Visual (2000); CEAADA: Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo (2000); Centro Auditivo Maria Luiza Pimenta (1977); CHP: Centro de Habilitação Profissional (1981).

Reformulação das Diretrizes da educação especial.
Aquisição de material didático pedagógico.
Implantação do Projeto Integrar em 5 Cefapros atendendo 183 escolas da rede Pública de ensino.
Implementação do Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo (CEAADA).
Implementação do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP).

Fonte: Mato Grosso (2002 b)

A orientação da Política Nacional para que os sistemas escolares se organizassem no sentido de atender ao alunado da educação especial nas classes comuns era uma das prerrogativas da abordagem inclusiva, cujos referenciais político-filosóficos tinham como princípios o respeito à diversidade humana e a aceitação e valorização das diferenças individuais. De acordo com a perspectiva inclusiva, as redes de ensino deveriam construir alternativas educacionais que possibilitassem ao alunado da educação especial condições de aprender junto com os demais alunos. Tal proposição, na rede estadual de Mato Grosso esteve fortemente associada aos pressupostos preconizados pelas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* instituídas pela Resolução nº 02, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 2001.

Na mesma direção, o Parecer CNE/CEB Nº17, que instituiu as referidas diretrizes, preconizava que “a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas” (BRASIL, 2001, p. 28).

Em atenção às orientações propostas por essa diretriz nacional e na intenção de fornecer orientações ao sistema de ensino para a organização e o funcionamento de serviços educacionais, de maneira que pudesse garantir o atendimento ao alunado da educação especial no estado, a Seduc publicou em 2002, um documento denominado: *Linhas Políticas da Educação Especial- Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva*¹¹².

Com base nas referidas Diretrizes Nacionais, o foco da proposta do Mato Grosso, a partir de então, era, de acordo com o teor discursivo dos textos analisados, consolidar a política de inclusão e construir uma escola menos seletiva e excludente, capaz de reconhecer as diferenças e promover a aprendizagem de todos os alunos. Tratava-se de

¹¹² Quando este documento foi publicado José Rogério Salles havia assumido o governo de Mato Grosso (abril de 2002), substituindo Dante de Oliveira, que deixou o mandato para se candidatar ao Senado. À época a secretária de educação era a Professora Marlene S. de Oliveira Santos e a equipe da educação especial estava sob a liderança da professora Julieta Domingues. A equipe que elaborou o respectivo documento contou com a consultoria da professora Rosita Edler de Carvalho.

uma iniciativa que anunciava uma mudança na estrutura organizacional do ensino estadual que, a exemplo de proposições anteriores, permaneciam restritas ao anúncio de metas. No sistema estadual do Mato Grosso, a esse tempo, ainda eram mantidos os serviços de atendimento em espaços segregados.

As principais ações estratégicas para o ano de 2002, compondo a nova política estadual formulada para a educação especial, foram elencadas, sendo que uma delas consistia em capacitar recursos humanos para atuar nos serviços de educação especial envolvendo, também, os professores do ensino comum que atendiam alunos com deficiência (MATO GROSSO, 2002 b).

Na impossibilidade de acesso à programação de tais cursos e do número de participantes envolvidos, apresento, no quadro abaixo, a proposta e as temáticas que foram trabalhadas.

Quadro 14 - Cursos oferecidos em 2002

Seminário: Educação Inclusiva - “Abrindo as escolas às diferenças”.
Curso: Adaptações Curriculares para profissionais de Ensino Fundamental (coordenadores pedagógicos e professores).
Curso na área da deficiência mental - “Atendimento Educacional do Aluno Portador de Deficiência Mental”.
Curso na área da deficiência Auditiva- “Atendimento Educacional do Aluno Portador de Deficiência Auditiva através do bilinguismo”.
Curso: “Língua de Sinais – O idioma que se vê” (MEC/SEESP/FENEIS) – Instrutores surdos.
Curso: Educação Física Adaptada (MEC/SEESP/FENEIS) - Professores de Educação Física

Fonte: Mato Grosso (2002 b).

Além das capacitações para os professores em âmbito local, desencadeou-se no contexto nacional uma série de debates e propostas de formação dirigidas aos gestores da educação especial dos diversos estados da federação. Questionado a respeito da organização do processo formativo dos gestores, o Gestor E ponderou que, nesse período, frente às novas diretrizes para a Educação Especial em nível nacional, os representantes das equipes de educação especial de todas as capitais eram convocados e se dirigiam ao Ministério da Educação para tratar de assuntos relativos à formação. O gestor está se referindo ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado nacionalmente pelo MEC, em 2003, com vistas à formação de gestores e educadores. Tal

Programa teve como finalidade difundir a proposta inclusiva e subsidiar as redes de ensino para que ofertassem o atendimento educacional especializado.

Nessas ocasiões, gestores e formadores convidados pelo MEC discutiam propostas e experiências de implantação das diretrizes inclusivas nos diversos estados. Esse gestor ainda pontuou que o movimento de ressignificação das políticas educacionais, bem como as reflexões acerca da mudança de perspectiva na educação especial já vinha acontecendo em outras redes de ensino do país, diante disso “o MEC começava, então, a avaliar os estados que estavam num movimento interessante em relação àquilo que estava sendo proposto como política para a educação especial” (Gestor E).

Esse gestor evidenciou que nessas discussões, já se apontavam iniciativas de gestão de alguns sistemas de ensino que possuíam experiências de organização de serviços com perspectivas de inclusão de alunos da educação especial nas classes comuns.

Nós tínhamos alguns estados brasileiros que já tinham experiência. Alguns estados da Região Sul que já vivenciavam a questão[...] já estavam experimentando a presença das crianças com deficiência nas classes comuns, mas tão somente aí. Outros serviços de apoio ainda não estavam organizados. Estavam saindo do modelo de classe especial. Essa criança tinha que estar na classe comum e aí veio a substituição gradativa das classes especiais pelas salas de recursos (Gestor E).

A fala do entrevistado me evoca a sinalizar os movimentos da experiência vivenciada, por exemplo, pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre¹¹³ com relação à extinção das classes especiais. Esta rede vinha, desde o ano de 1992, questionando acerca do papel segregador e dos efeitos que estas classes podiam exercer na educação do alunado da educação especial e se a manutenção delas poderia ser vista como intensificadora do afastamento dos alunos com deficiência da oportunidade de escolarização nas classes comuns.

O gestor entrevistado também acrescenta que nesse movimento da formação,

Era como se estivéssemos todos, uns mais adiantados, outros menos, num processo de formação e de rupturas, indiscutivelmente, não é? Nada estava muito claro, nada estava definido, mas quando você vai ouvindo a escola, vai percebendo o que a escola queria. A gente falou, não tem receita de bolo, mas tem possibilidades de procedimentos. E a escola sentia essa necessidade.

¹¹³ Maior aprofundamento poderá ser feito mediante a consulta às pesquisas que Santos Júnior (2002) e Silva Júnior (2013) realizaram no âmbito do NEPIE. Nesses estudos os autores analisam aspectos referentes aos movimentos que levaram ao redimensionamento dos serviços da educação especial na respectiva rede de ensino.

Talvez nem fosse tão necessário às escolas sentirem essa necessidade porque elas tinham que saber qual era o segundo passo. O que eu faço depois que essa criança está comigo? Eu não me sinto tão segura ainda com o atendimento dela e agora? [...] Então, só tínhamos perguntas (Gestor E).

A esse respeito, as Diretrizes para a Pedagogia Inclusiva (2002) que orientavam a política de educação especial na Educação Básica de Mato Grosso, traziam o entendimento de que a educação especial não mais se convertia em um subsistema paralelo, mas parte integrante do sistema educacional. Nesse sentido passava a ser crucial que os professores e gestores fossem subsidiados técnica e pedagogicamente, no desenvolvimento de estratégias que permitissem integrar os alunos com deficiência na escola regular (MATO GROSSO, 2002).

Como subsídio para as discussões e estudos dos gestores, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) determinavam que a escola deveria “assumir o papel de propiciar ações que favorecessem determinados tipos de interações sociais, definindo em seu currículo uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas” (BRASIL, 2001, p. 28). Ainda que as propostas dessa Diretriz fossem inovadoras em alguns aspectos, como por exemplo, determinar que o atendimento do alunado da educação especial fosse realizado em classes comuns, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica e o fato de conceder às escolas a prerrogativa de “identificar a melhor forma de atender as necessidades educacionais de seus alunos em seu processo de aprender” (Idem, p.29). Em outros pontos, deu margem para que as redes de ensino dessem continuidade às classes e escolas especiais, aspectos que podem ser identificados nos Art. 7º, 9º e 10 da Resolução nº 02/2001 CNE/CEB.

Tal constatação também pode ser observada no contexto da rede de ensino de Mato Grosso, quando analisei os textos evidenciadores da política, assim como ocorre na análise da fala de um dos entrevistados. O documento *Linhas Políticas da Educação Especial- Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva* (2002) assevera que: “a SEDUC fez a opção por uma política educacional com uma abordagem inclusiva, que assegurasse a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo” (MATO GROSSO, 2002, p. 12).

O gestor, por seu turno, afirmou que o estado havia iniciado “o processo de ressignificação das classes especiais convertendo-as em salas de recursos, com a presença efetiva das crianças na classe comum”, o que nos levou a presumir que a escola passou a ser entendida como *locus* privilegiado para a educação dos alunos com deficiência. No

entanto, em nenhum momento ficou evidenciada, na *Diretriz Estadual* (2002), a intenção do estado em repensar tais espaços (classes especiais) ou a evidência de elementos que demarcassem os critérios ou os modos pelos quais ocorreria a conversão ou extinção destas. Pelo contrário, o que se observa é que entre as alternativas de atendimento educacional para o alunado enumeradas no referido documento, tanto as classes como as escolas especiais foram mantidas.

Esse mesmo entrevistado me esclarece que a intenção da Seduc era extinguir as classes especiais, todavia isso parece ter ocorrido de forma gradativa pois,

O entendimento era tão distorcido ainda que mesmo quando se chamou, convencionalmente, de sala de recursos, era o mesmo modelo organizacional de classes especiais, entendeu? Então era a mesma dinâmica. Não foi nenhuma, nem duas, nem três vezes, inúmeras vezes, a escola está somente substituindo o nome e as crianças permaneceriam nas salas de recursos o tempo todo. Ou então, essas crianças eram retiradas da classe comum e levadas para a sala de recursos, que eram as classes especiais revestidas de um outro nome (Gestor E).

Nas palavras do gestor, esse movimento foi processual e “intenso”, mas extremamente produtivo, sendo que o processo formativo que se instaurou em Mato Grosso a partir de 2001 foi fundamental para que se compreendesse:

Qual era, o que era o papel das salas de recursos e que essa criança precisava estar na convivência com os demais, com os ganhos dessa interação, com esse currículo que alcançava as crianças em diferentes tempos e momentos e necessidades. E que nessas salas de recursos, teriam que tratar daquilo que eram as ferramentas para que essa criança pudesse ter mais ganhos dentro da sala comum, dentro das necessidades impostas pela sua deficiência (Gestor E).

Para se ter uma ideia da complexidade dessa construção e das limitações do estado para consolidar uma política com tal envergadura, o próprio texto da *Diretriz para uma Pedagogia Inclusiva* (2002) de Mato Grosso aponta que somente a partir de amplas reflexões e da operacionalização de ações conjuntas dos envolvidos no processo, condições consideradas fundamentais para a implementação da política, é que ocorreria, na esfera estadual, uma revisão da prática pedagógica e da gestão escolar. Em 2002, ano em que essas Diretrizes foram instituídas, a educação especial no contexto estadual estava organizada para o atendimento em 98 municípios e ainda possuía 112 classes especiais.

Quanto aos demais serviços, registra-se que havia 77 salas de recursos, 10 professores itinerantes, 3 escolas estaduais especializadas, 4 centros estaduais especializados e 60 instituições conveniadas. Tais números, contudo, não representavam

a universalização do atendimento e a vasta dimensão territorial do estado era justificada pela Seduc-MT, como sendo um elemento dificultador da expansão, implementação e acompanhamento das políticas públicas.

De acordo com um dos entrevistados a existência desse tão grande número de classes especiais se devia ao fato de não haver, em muitos municípios, acompanhamento e assistência da Seduc no que tange à Educação Especial, de modo que a interiorização do atendimento educacional especializado desde a década anterior se constituía como um dos grandes desafios para a equipe de assessoria da educação especial. “Como o estado não conseguia chegar com qualidade, a classe especial era a única saída para que os alunos não ficassem alienados do atendimento” (Gestor W).

No que se refere ao público alvo atendido, concepções e objetivos da educação especial identifiquei que a Diretriz Estadual de 2002 estava em consonância com os pressupostos elencados nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Por meio da consulta aos documentos estaduais, também foi possível constatar que em um período de quatro anos, Mato Grosso elaborou duas Diretrizes para a educação especial, uma versão em 2002 e outra em 2006¹¹⁴. Entretanto, na análise conjunta da configuração textual destas não se verificou nenhuma alteração no que se refere à proposição de objetivos para a área. Em ambas estão enunciados os seguintes objetivos para a educação especial em Mato Grosso:

- Garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais na escola;
- Propiciar-lhes atendimento especializado;
- Assegurar que no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas constem ações que contemplem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Apoiar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio, propondo práticas pedagógicas adequadas ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Desenvolver programas voltados à educação para o trabalho;
- Viabilizar a realização de testes de acuidade visual e auditiva para os alunos da rede pública de ensino;
- Estabelecer parcerias com órgãos afins, visando a capacitação de profissionais e o desenvolvimento de programas de prevenção e intervenção;
- Capacitar recursos humanos para o atendimento educacional especializado e;
- Oferecer apoio técnico às instituições filantrópicas com atuação exclusiva em educação especial. (MATO GROSSO, 2002a; 2006)

¹¹⁴ Quando essas diretrizes foram elaboradas, a gestora do setor de educação especial na SEDUC-MT era a professora Nágila E. V. Zambonato. A partir dessa gestão a educação especial estava vinculada à Superintendência de Educação Básica e o responsável pela equipe de educação especial passou a ser designado “gerente”.

Ressalto que, no que se refere ao objetivo concernente ao apoio técnico às instituições filantrópicas, semelhantemente ao que ocorreu em outros estados brasileiros, em Mato Grosso é patente a importância e visibilidade atribuída a estes espaços na oferta de serviços aos alunos da educação especial. Essas instituições, cuja gênese data de meados do Século XX, são estruturadas como entidades de natureza privada, no entanto, vêm, no decorrer das décadas, se expandindo e se mantendo por meio de financiamentos e da captação de recursos e verbas públicas, para seu funcionamento.

Ao confirmar essa assertiva, em nota¹¹⁵ veiculada no sítio da Secretaria de Educação, em janeiro de 2006 estava posto que, “para realizar parte deste atendimento, a Seduc conta com parcerias importantes das instituições filantrópicas. Desde o começo desta administração¹¹⁶ foram firmados 199 convênios com APAEs e Pestalozzis”. No mês de abril desse mesmo ano, a Secretária de Educação em Exercício¹¹⁷, ao destacar um dos projetos implantados em Mato Grosso com vistas à inclusão dos alunos da educação especial, declarou que o governo do estado havia investido “mais de R\$ 9 milhões, dos quais boa parte foi destinada a convênios com APAEs, Pestalozzi e instituições filantrópicas¹¹⁸”.

Com relação à organização e funcionamento dos serviços educacionais para a área, as mudanças percebidas entre as duas diretrizes foram mínimas. As *Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva* de 2002 propunham como alternativas de atendimento educacional as salas de recursos, classe especial, classe hospitalar, atendimento domiciliar, escola especializada, centros de educação especial, serviços de itinerância e professores intérpretes (MATO GROSSO, 2002a, p.39-42). Nas *Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva* de 2006 permaneceram os mesmos serviços, sendo que o único acréscimo foi a previsão do atendimento oferecido por instrutores surdos¹¹⁹.

Para orientar a implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva no estado, a Seduc-MT, por meio dessas duas diretrizes traçou as seguintes linhas de ação para a educação especial no Estado de Mato Grosso: re-estruturar a política estadual, levando em consideração a realidade de cada município; identificar as crianças

¹¹⁵Nota veiculada em 6 de janeiro de 2006 e disponível em <<http://www.Seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=208&cid=41548&parent=0>> acessado em 20/02/2012.

¹¹⁶ Refere-se ao primeiro mandato do governador Blairo B. Maggi, que compreendeu o período de 1 de janeiro de 2003 a 1 de janeiro de 2007.

¹¹⁷ Ana Carla Muniz.

¹¹⁸ Extraído da sessão notícias, no Sítio da Seduc-MT, em 5 de abril de 2006. Disponível em <<http://www.Seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=4602&parent=20>> Acessado em 20/02/2012.

¹¹⁹ Profissionais surdos com conhecimento pedagógico no campo da surdez capacitados para trabalhar na área da educação.

que seriam beneficiadas, destacando suas características, necessidades e condições sociais; levantar os recursos institucionais existentes (hospitais, escolas, creches); verificar a disponibilidade de recursos humanos para constituir a equipe multiprofissional; sensibilizar a comunidade escolar, divulgando as novas concepções filosóficas sobre a educação especial; subsidiar as escolas da rede pública na construção do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da inclusão; sensibilizar os diversos segmentos sociais no sentido de promover ações favorecedoras do processo de inclusão; eliminar barreiras arquitetônicas e atitudinais; incentivar iniciativas municipais quanto ao atendimento dos alunos com deficiência; favorecer a criação de serviços de apoio no ensino regular; capacitar os docentes das escolas regulares e especiais; adquirir equipamentos e materiais didático-pedagógicos específicos; articular parcerias com órgãos governamentais e não governamentais; articular junto às instituições de Ensino Médio e Superior a inclusão de conteúdos e disciplinas que abordassem os fundamentos teórico-metodológicos concernentes à educação de pessoas com deficiência; articular com o CEE/MT a regulamentação dos dispositivos legais referentes à educação especial; estabelecer parcerias com instituições filantrópicas para o atendimento educacional do alunado; efetivar a interação entre os docentes da educação especial com os do ensino regular e das instituições especializadas; realizar avaliação diagnóstica e contextualizada, cujos resultados servissem de subsídios à prática pedagógica; oportunizar condições para que os técnicos e educadores participassem de eventos sobre a educação especial dentro e fora do estado; acompanhar e avaliar o trabalho dos professores itinerantes e os serviços implantados por meio das Unidades de Inclusão (MATO GROSSO, 2002a; 2006).

É importante ressaltar que no período compreendido entre 2000 a 2006, as políticas implementadas pela Seduc pareceram expressar a intenção do Estado de Mato Grosso no tocante à expansão e consolidação da oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência da rede estadual. Essas ações se evidenciaram por meio da implantação de programas e projetos, além da criação dos Centros de Educação Especial na rede estadual. Dentre os projetos destacam-se os seguintes: Projeto Contato, Projeto Incluarte, Projeto Dialogar, Projeto Hora de Aprender, Projeto de Igual para Igual e o Projeto Integrar.

O *Projeto Contato* foi desenvolvido pelo Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP) e tinha como objetivo o atendimento às pessoas com deficiência visual. Por meio dos núcleos que compunham este Centro eram realizadas capacitações de professores na área de deficiência visual. O *Incluarte*, também desenvolvido pelo CAP, teve como

finalidade “sensibilizar e mobilizar as unidades escolares e comunidade a respeito da importância da arte no processo de construção da aprendizagem”. O *Projeto Dialogar* foi uma proposta educacional para pessoas com surdez desenvolvida pelo Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo (CEAADA/MT). Seu objetivo precípua consistia em proporcionar ao surdo uma educação bilingüe, possibilitando-lhe a aquisição da língua de sinais como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua. O *Projeto Hora de Aprender*, destinava-se a crianças e jovens hospitalizados e que requeriam atendimento educacional para dar continuidade aos estudos.

A Seduc-MT, por meio de suas ações e documentos orientadores, difundia a informação na rede estadual que a educação inclusiva era a concepção norteadora das políticas públicas implantadas em Mato Grosso. Um exemplo dessa perspectiva indica que a escola pública é o “melhor caminho para manter os alunos nas salas de aula, adquirir conhecimento e construir o futuro” (MATO GROSSO, 2006 b, p. 25).

Dentre as ações do governo de Mato Grosso, nesse período, destaca-se o *Projeto de Igual para Igual*. Por meio desse Projeto, implantado em 2003, se planejaram e estruturaram políticas inclusivas para o alunado da educação especial. Tal Projeto integrava a estratégia de governo denominada *Escola Atrativa*, cujos objetivos estavam voltados a: transformar a escola em um espaço de aprendizagem atrativo e inclusivo, valorizar os profissionais da educação e resgatar a credibilidade do ensino público (MATO GROSSO, 2006b).

Dentre ações vinculadas a esse projeto, destacam-se as mudanças nos processos de gestão, a eliminação de barreiras arquitetônicas nas escolas, a ampliação do atendimento a alunos em salas de recursos nas escolas regulares, os convênios com instituições filantrópicas, a oferta de classes hospitalares, o atendimento nos Centros Especializados e a formação de professores, (MATO GROSSO, 2002b, p. 3; MATO GROSSO, 2006b, p. 57).

Apesar da pluralidade de projetos, o contexto da educação em Mato Grosso mostrava alterações lentas quando se consideravam os indicadores numéricos e os processos qualitativos de organização curricular. As alterações, de acordo com os relatos e com os dados que a pesquisa permite identificar, estão associadas aos programas ministeriais de formação de gestores e de implementação das salas de recursos.

O Programa de Salas de Recursos Multifuncionais foi criado por intermédio da Portaria 13/2007, com a finalidade de apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado todavia, conforme aponta Baptista (2011), este

dispositivo pedagógico está previsto na educação especial brasileira, desde a década de 1980, mas, até bem pouco tempo, quase não tinha visibilidade.

Isso vem a se modificar a partir do momento em que estudos investigativos apontados por Baptista (2011) como os de Tezzari (2002), Prietto; Souza, (2007) enfocam sobre as potencialidades desse espaço de natureza complementar à escolarização dos alunos com deficiência e que viabiliza propostas de articulação entre a “ação direta do atendimento ao aluno com aquela de acompanhamento e assessoria ao docente do ensino comum” (BAPTISTA, 2011, p. 66). Tosta, Mendes Júnior e Viegas¹²⁰ (2012) analisam o processo de constituição desse Programa, dando ênfase à maneira com tal política vem se configurando no cenário brasileiro. Os autores analisaram a oferta do atendimento educacional especializado nas diferentes instâncias administrativas, no contexto específico do Rio Grande do Sul, identificando que o referido Programa, emanado da política de educação inclusiva, “tem provocado uma reestruturação no modo de organizar e gerir as escolas, bem como tem fortalecido o processo de inclusão dos alunos público – alvo da educação especial” (TOSTA, MENDES JÚNIOR e VIEGAS, id. p. 408).

De acordo com MATO GROSSO (2006b) no ano de 2003, a rede estadual contava com 98 salas de recursos, ampliando para 176 em 2006, de modo que o número de alunos com deficiência atendidos nestas salas ultrapassou a 1,3 mil. Registra-se que o investimento do estado nestas salas foi de, aproximadamente, 12 milhões de reais, no mesmo período.

No que concerne à formação, a Seduc realizou cursos para os docentes que atuavam com o público da educação especial totalizando, em um período de 4 (quatro) anos, 9. 939 professores com formação, em 130 municípios. Há registros de que o investimento do estado na formação de professores que, em 2003 girava em torno de R\$ 86 milhões, chegou perto de 370 milhões de reais, no ano de 2006 (MATO GROSSO, 2006b, p. 58).

No que concerne ao investimento público em convênios de recursos financeiros e para cedência de recursos humanos firmados com as instituições filantrópicas, o governo do Estado de Mato Grosso apresentou um demonstrativo no qual se divulgou que, em um período de 4 (quatro) anos os investimentos ultrapassaram 38,6 milhões de reais em

¹²⁰ O artigo referenciado foi publicado na Revista Poiésis, da Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 6, n. 10, 2012.

convênios (MATO GROSSO, 2006b). Os quadros abaixo são demonstrativos dos valores que foram repassados às instituições conveniadas no período de 2003 a 2006¹²¹.

Quadro 15 - Convênios para repasse de recursos financeiros

Ano	Municípios	Instituições Filantrópicas	Alunos beneficiados	Valor (R\$)
2003	55	66	4.522	6.582.286,00
2004	57	64	4.742	6.315.544,00
2005	60	69	4.741	6.535.983,10
2006	67	67	4.741	6.535.983,10
Total			18.746	25.969.796,60

Fonte: Mato Grosso (2006b).

Quadro 16 - Convênios para cedência de recursos humanos

Ano	Municípios	Entidades	Professores cedidos	Alunos beneficiados	Valor (R\$)
2003	29	34	214	1.184	3.081.214,40
2004	26	33	169	1.150	3.214.472,20
2005	25	34	170	1.127	3.230.000,00
2006	25	34	170	1.127	3.230.000,00
Total				4.874	12.755.686,60

Fonte: Mato Grosso (2006).

Quanto à oferta do atendimento em classes hospitalares, o *Projeto de Igual para Igual* atendeu a aproximadamente 200 alunos/pacientes que estavam em tratamento de saúde prolongado. As aulas eram ministradas por professores da rede estadual e o objetivo era fazer com que os alunos não perdessem o ano letivo, nem o vínculo com as escolas. Em 2004, a Seduc efetivou os serviços de atendimento em classe hospitalar no Hospital

¹²¹ Em dezembro de 2006, a Seduc divulgou um documento intitulado: Resultados da gestão educacional 2003/2006, sob o slogan “*Seduc: educar para incluir*”. O documento foi organizado em 6 (seis) capítulos nos quais, são apresentados os indicadores educacionais e financeiros, os projetos e programas realizados nos diversos níveis e modalidades e os principais resultados referentes ao período compreendido entre os anos de 2003 a 2006.

Júlio Muller e na Associação de Amigos de Crianças com Câncer (AACC) e em 2006 foi inaugurada a 3ª classe hospitalar no Hospital Santa Casa de Misericórdia, em Cuiabá.

Quadro 17 - Atendimento em Classe Hospitalar (2003-2006)

Ano	Classe hospitalar	Professores Disponibilizados	Alunos beneficiados	Valor
2003	1	1	25	24.600,00
2004	2	2	45	44.280,00
2005	3	3	60	59.040,00
2006	3	3	60	59.040,00

Fonte: Mato Grosso (2006).

A eliminação de barreiras arquitetônicas nas escolas para atender aos alunos com deficiência física foi outra ação empreendida pelo governo do estado. De acordo com o documento *Resultados da gestão educacional* (2006) divulgou-se que, 177 escolas haviam sido adequadas com a construção de rampas, ampliação da largura das portas e adaptação de banheiros para atender ao aluno com deficiência física.

Pensar uma política que garantisse a presença de todos os alunos nas classes comuns, com certeza geraria desdobramentos que viriam a repercutir nas várias dimensões do fazer pedagógico, tanto nos modos de conceber o aluno e o processo de conhecimento como nos modos de compreender e organizar a escola para recebê-los. Apesar de as *Diretrizes para um Pedagogia Inclusiva* (2006) preconizarem que a Secretaria de Educação fez a opção por uma política educacional inclusiva, cujo princípio fundamental consistia em assegurar a igualdade de oportunidades a todos os alunos, durante a vigência do *Projeto de Igual para Igual*, aqueles “alunos que não apresentam condições de serem inseridos nas escolas regulares são atendidos pelos Centros e Escolas Estaduais Especializadas, entidades mantidas pela Seduc-MT” (MATO GROSSO, 2006, p. 59).

Percebe-se que há uma contradição nos pressupostos de uma mesma política acerca do que se entende sobre igualdade de oportunidades e o que realmente significa efetivar políticas que contemplem o acesso de todos os alunos ao atendimento educacional especializado. O documento *Resultados de gestão educacional* (2003-2006) que apresenta as ações realizadas pelo Projeto de Igual para Igual enfatiza que “a promoção de um ensino universal, fundamentado na inclusão e acesso direto à educação

de qualidade são princípios que têm norteado a oferta da educação especial em Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2006, p. 57).

A contradição reside justamente no fato de que ao mesmo tempo que proclama a inclusão como princípio, não se pensa a escola como local privilegiado para o atendimento de todos os alunos de modo que, para aqueles alunos que apresentam desvantagens ou limitações em decorrência da deficiência, o acesso também é garantido mas, em espaços específicos e diferenciados, como era o caso dos centros e escolas especializadas.

De acordo com Ball e Mainardes (2011) as contradições, confusões, incoerências e valores discordantes são elementos intrínsecos às políticas, pois estas estão afetadas às crenças, necessidades e formas de ver o mundo por aqueles que vivenciam o contexto. Os autores ainda alertam para o fato de que as políticas podem ser obscuras e até, impossíveis de serem executadas, mas podem ser, mesmo assim, “poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos” (BALL e MAINARDES, 2011, P. 13).

Naquele período o estado mantinha, em paralelo à rede regular de ensino, 3 (três) centros e 2 (duas) escolas especializadas: Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo (CEAADA) “Professora Arlete Migueletti”, Centro de Habilitação Profissional (CHP) “Professora Célia Rodrigues Duque”, Centro de Atendimento aos Portadores de Deficiência Visual (CAP), Escola Estadual de Ensino Especial “Luz do Saber” e Escola Estadual de Ensino Especial “Livre Aprender”.

O CHP “Professora Célia Rodrigues Duque” foi o primeiro Centro Estadual de Mato Grosso, no município de Várzea Grande. Criado pelo Decreto nº 1.227 de 21 de fevereiro de 1985, desde a época de sua fundação teve a incumbência de desenvolver programas de educação para o trabalho aos alunos com deficiência na faixa etária de 14 anos, com a finalidade de inseri-los no mercado de trabalho. Conforme informações recebidas na Gerência de Educação Especial este Centro, atualmente, atende cerca de 210 alunos com déficit intelectual associado ou não a outras deficiências e/ou síndromes.

O CHP oferta a Educação Especial na modalidade EJA e o requisito para a matrícula é que o aluno tenha 15 anos completos. O atendimento ocorre em regime integral, sendo que em um turno o aluno é inserido em uma das turmas da EJA e, no contraturno, opta por cursar um projeto de natureza profissionalizante. Tais projetos possuem carga horária semanal (CHS) de 20 horas, totalizando carga horária anual (CHA) de 800 horas.

Quadro 18 - Projetos desenvolvidos no CHP

Projetos	CHS	CHA	Turmas/Período	
Padaria	20	800	1 Matutino	1 Vespertino
Informática	20	800	1 Matutino	1 Vespertino
Educação Física adaptada	20	800	1 Matutino	1 Vespertino

Fonte: Seduc-MT/GEE, 2013.

O Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo (CEAADA) “Professora Arlete Migueletti” foi criado por meio do Decreto 1.138 de 20 de janeiro de 2000 na cidade de Cuiabá/MT, com o Objetivo de ofertar o atendimento educacional especializado aos alunos com surdez. Naquele período o Centro oferecia ao alunado e à comunidade: serviços de apoio em classes especiais, salas de recursos, professores itinerantes, capacitação de profissionais para atuarem em unidades escolares do estado, apoio pedagógico à rede regular que atendesse alunos com deficiência auditiva e surdez em classes comuns, cursos específicos na área da surdez e de LIBRAS, atendimento às famílias, brinquedoteca e oficina de linguagem.

Atualmente, o Centro atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (1º e 2º segmento) nos três turnos. Semelhantemente ao CHP, também possui projetos complementares à escolarização, de modo que os alunos de uma turma terão que frequentar todos os projetos oferecidos.

Quadro 19 - Projetos desenvolvidos no CEAADA

Projetos	CHS	CHA
Oficina de Linguagem (L2)	20	800
Escrita de sinais	20	800
Inclusão Digital	20	800
Cultura e arte	20	800

Fonte: Seduc-MT/GEE, 2013.

A Seduc disponibiliza ao centro 04 (quatro) professores surdos ou instrutores surdos, 05 (cinco) tradutores/intérpretes de LIBRAS. Para atuar no CEAADA se exige

que os docentes tenham conhecimento de LIBRAS¹²², sendo que na Educação Infantil, 1º e 2º ciclos, e 1º segmento da EJA, a atribuição de aulas é feita em caráter de unidocência¹²³ e no 3º ciclo e no 2º segmento da EJA, esta é feita por áreas do conhecimento. Na LIBRAS, a atribuição é específica para professor surdo ou instrutor de LIBRAS.

Em consonância com as políticas nacionais, o Estado de Mato Grosso fez a opção por uma política educacional com características inclusivas e, em consequência, aderiu aos programas federais instituídos nessa perspectiva. O Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP), por exemplo, foi implantado pelo MEC, em Cuiabá, em 17 de março de 2000. Tal Centro se converteu em uma unidade de serviços de apoio e suplementação didático-pedagógica ao sistema de ensino, por meio de equipamentos tecnológicos, materiais impressos em Braille e outros recursos que possibilitassem a inclusão dos alunos com deficiência visual na rede de ensino (MATO GROSSO, 2004).

Com o passar dos anos, o atendimento foi se ampliando e houve necessidade de se otimizar recursos que viabilizassem a formação continuada dos profissionais que atuavam na área da deficiência visual, tanto em classes comuns como em escolas especiais. Em vista disso, o CAP passou a promover a formação em serviço aos docentes, além de apoiar e acompanhar o trabalho desses professores nas escolas regulares e especializadas.

No intuito de assegurar os princípios estabelecidos pela política nacional de educação, cumpria à Seduc /MT assegurar os recursos técnicos, pedagógicos e financeiros para que o CAP orientasse sua proposta pedagógica de assessoramento aos professores, alunos e usuários da comunidade. Tal sistema de apoio à rede foi estruturado mediante a criação, dentro do CAP, dos Núcleos de Apoio Didático-Pedagógico, Núcleo de Produção Braille, Núcleo de Tecnologia e Núcleo de Convivência (MATO GROSSO, 2004).

As escolas de Ensino Especial “Luz do Saber” e “Livre Aprender” são escolas da rede estadual que, desde a década de 2000 atendem o alunado da educação especial. A primeira está situada em Várzea Grande e oferta a Educação Infantil e o Ensino

¹²² Os docentes e instrutores devem ter aprovação no exame de proficiência do MEC (PROLIBRAS) ou apresentar certificação de instrutor surdo expedido pela Federação Nacional de Integração Educação dos Surdos (FENEIS) ou pelo Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso (Casies/Centro de Formação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez do Estado de Mato Grosso (CAS), ou de outra unidade federativa.

¹²³ A unidocência significa que a turma será atribuída a um único professor, licenciado em Pedagogia e com jornada de 20 horas semanais.

Fundamental. A segunda funciona na cidade de Cuiabá e, além da Educação Infantil e Ensino Fundamental oferta a EJA, no 1º segmento do Ensino Fundamental). Tais escolas possuem Regras de organização Pedagógica (ROP) definidas pela Seduc e mantêm o atendimento nos mesmos níveis e modalidades de ensino.

Nessas regras estão especificados os modos de organização das mesmas no que concerne às matrizes curriculares dos níveis de ensino ofertados, ao calendário letivo, condições para matrícula, atribuição de aulas e contratação de outros profissionais. Em ambas são desenvolvidos projetos complementares no turno inverso à escolarização do aluno.

Qual seria a justificativa para a manutenção de atendimentos e de espaços diferenciados, quando a concepção defendida pelo estado era a de tornar a escola menos excludente e aberta a todos os alunos? Se tais espaços existiam e ainda continuam em funcionamento é porque a própria rede os legitima e os vê como lugar para “alguns sujeitos”. As escolas especiais não funcionam sozinhas, fazem parte de uma sistemática que se relaciona a uma visão de mundo e de educação que sustenta e segmenta uma lógica, cuja premissa é a incapacidade do sistema regular de ensino para educar amplamente o aluno com deficiência e a incapacidade deste aluno para aprender de acordo com o previsto pela escola. Logo, este aluno precisaria estar em um local condizente e preparado para atender suas necessidades.

Uma notícia divulgada no Sítio da Seduc¹²⁴ pontuava que tais centros e escolas atendiam uma média de 700 alunos ao ano e que o estado havia investido o equivalente a R\$ 12,948 milhões para a manutenção dos mesmos. O quadro abaixo confirma os valores aplicados pelo governo de Mato Grosso nesses locais.

Quadro 20 - Valores aplicados em Centros e escolas especiais

Ano	CEAADA	CHP	Luz do Saber	Livre Aprender	CAP	Total
2003	459.007,01	678.754,16	380.693,80	1.165.909,67	432.776,03	3.117.140,67
2004	530.779,23	855.969,64	458.410,72	1.248.546,34	444.135,60	3.537.841,50
2005	472.465,00	725.567,18	480.216,46	1.184.420,03	284.070,61	3.146.739,28
2006	472.465,00	725.567,18	480.216,46	1.184.420,03	284.070,61	3.146.739,28
Total						12.948.460,28

Fonte: Mato Grosso, 2006.

¹²⁴ A matéria foi publicada no dia 6 de novembro de 2006, sob o título: Governo garante educação inclusiva e amplia em 28% o atendimento a PNEEs. Disponível em <<http://www.Seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=6263&parent=20>> Acessado em 3/2/2014.

Com base no Censo Escolar do INEP (2006) pode-se observar que ocorreu crescimento das matrículas da educação especial na rede estadual de ensino de Mato Grosso. Em 2005, o estado contava com 1.069 alunos matriculados nessa modalidade. Já no ano de 2006, as escolas atenderam a 1.378 alunos, aspecto que configurou um aumento de 28,91%, o que corresponde um aumento de 309 alunos.

5.3.1 A INTERIORIZAÇÃO DO ATENDIMENTO: O PROJETO INTEGRAR

Dentre as ações que visavam expandir o atendimento e melhorar o processo de interiorização dos serviços especializados a Seduc/Assessoria da educação especial, sem perder de vista as exigências da LDB 9394/1996, as recomendações contidas nos documentos internacionais e em atendimento às prioridades estabelecidas no Plano de Metas/MT (1995-2006) elaborou o *Programa Estadual para a Educação na Diversidade*, o qual expressava duas intenções: consolidar a política de inclusão dos alunos com deficiência e descentralizar as ações da equipe central.

Por meio desse *Programa* foi implantado o *Projeto Integrar*, através do qual foram criadas as Unidades de Integração/Inclusão no Estado de Mato Grosso. Estas Unidades eram constituídas por duplas formadas por um pedagogo e um psicólogo e de 02 (dois) professores itinerantes cujas funções consistiam em: sensibilizar e estabelecer um processo contínuo de discussão-reflexão com os profissionais da escola para buscarem novas alternativas de intervenções pedagógicas que respondessem às necessidades dos alunos com deficiência; identificar a demanda real dos alunos da educação especial; realizar a avaliação dinâmica¹²⁵ dos alunos; recomendar às escolas a criação de serviços especializados; orientar técnica e pedagogicamente, o professor de classe comum, coordenador pedagógico e o professor articulador¹²⁶, o professor da

¹²⁵ Na Diretriz estadual para a educação especial (2002) estava explícito que, a Seduc entendia que o desafio da escola era olhar as diferenças individuais como algo inerente à condição humana. Em se tratando de avaliação, a preocupação era que tais diferenças viessem a desencadear mecanismos de aferição do rendimento escolar embasados numa perspectiva somativa. Ao contrário, a Seduc partia do entendimento que a avaliação integrava os processos de ensino e de aprendizagem e devia assumir um caráter mais reflexivo, dinâmico e formativo, que levasse o professor a repensar, constantemente, sua prática e a trajetória de seus alunos na construção do conhecimento.

¹²⁶ Nas escolas estaduais de Mato Grosso, o articulador é um professor que atende os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. As funções e os critérios para atribuição e classes e/ou aulas desse profissional estão expostas nas Instruções normativas e/ou Portarias da GS/Seduc-MT que, anualmente, determinam que, para candidatar-se a esta função é necessário: ser professor efetivo ou ter estabilidade,

educação especial e a família e acompanhar, monitorar e avaliar os serviços especializados implantados (MATO GROSSO, 2002a).

O Projeto definia que os procedimentos para a constituição dessas duplas seriam efetivados pela equipe central da Seduc e pelas assessorias pedagógicas dos municípios onde estavam sediados os Cefapros, sendo que às assessorias cabia a divulgação do Projeto nas escolas e a realização das inscrições dos professores e psicólogos interessados e a equipe central era responsável pelo processo de seleção deles, mediante alguns critérios. De acordo com a ficha abaixo, o pedagogo e os professores itinerantes integradores deviam ser efetivos na rede estadual e o psicólogo seria contratado como técnico de nível superior, em consonância com o exposto no Art. 24 da Resolução 276/2000 do CEE MT.

Quadro 21 - Critérios para seleção dos candidatos à composição da dupla da Unidade de Integração/Inclusão

1. Local de Inscrição: Assessoria Pedagógica
2. Período de inscrição: 19 a 30 de março/2001
3. Do candidato:
<ul style="list-style-type: none"> • Professor efetivo- Habilitação em Pedagogia
<ul style="list-style-type: none"> • Psicólogo
<ul style="list-style-type: none"> • Possuir conhecimento em Educação Especial (preferencialmente)
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para viagens
<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento da ficha de inscrição
<ul style="list-style-type: none"> • Cópia do Curriculum Vitae

Fonte: Projeto Integrar (2001c, p.21).

Na possibilidade de não haver professores efetivos disponíveis, a Seduc efetivaria contratos temporários, conforme o estabelecido na Lei Complementar 50/1998.

Art. 79 Em caso de necessidade comprovada, conforme Lei Complementar nº 12, de 13 de janeiro de 1992, poderão ser admitidos Profissionais da Educação Básica mediante contrato temporário.

§ 1º A admissão de que trata este artigo deverá observar as habilitações inerentes ao cargo do profissional substituído, priorizando o candidato com o melhor nível de habilitação.

§ 2º O Profissional da Educação Básica contratado temporariamente perceberá subsídio compatível com a sua classe e área de atuação. (LC 50/1998)

com jornada de trabalho de 30 horas/semanais; ter formação em Licenciatura Plena em pedagogia ou normal superior; ter experiência docente em alfabetização de no mínimo 02 anos, caso venha atuar nos 1º e 2º ciclos.

Previa-se que o processo de atendimento e inclusão dos alunos ocorreria a partir de ações desenvolvidas em três níveis: central, pela equipe de assessoria de educação especial/SEDUC a quem cabia viabilizar a política de educação especial no Estado de Mato Grosso; regional, se previam ações específicas para a capital do estado e para os demais municípios. Em Cuiabá e Várzea Grande, diferentemente dos demais polos, as Unidades seriam criadas nas escolas estaduais especializadas e formadas pelas duplas de professores itinerantes de integração /inclusão. Nos demais municípios, as Unidades seriam vinculadas aos Cefapros, com a mesma constituição anterior.

As secretarias municipais de educação interessadas em participar do processo também teriam suporte da equipe central; local, as ações seriam realizadas pela equipe técnica e professores das escolas e pelos professores especializados (MATO GROSSO, 2001). Depois de instituídas, cada Unidade de Inclusão recebia a incumbência de elaborar, coordenar e executar ações em sua área de atuação, recorrendo aos demais níveis, caso houvesse a necessidade de buscar informações, orientações e subsídios numa cadeia de permanente retroalimentação.

Para operacionalizar as ações do Projeto Integrar, a Seduc-MT contava com a parceria das escolas, assessorias pedagógicas, Cefapros, Secretarias Municipais de Educação, Organizações não governamentais (ONGS), Universidades Federal, Estadual e privadas, CEE, Secretarias de Saúde, MEC e outros. Foram estabelecidas algumas atribuições, tanto para as unidades de Inclusão situadas na capital como para as Unidades do interior do estado, sediadas aos Cefapros (MATO GROSSO, 2001, p. 13), das quais destaco:

- Realizar o levantamento dos serviços de educação especial nos municípios;
- Viabilizar a avaliação diferencial dos alunos;
- Gerenciar os serviços de educação especial na sua região, por meio de acompanhamento e avaliação;
- Orientar sistematicamente a equipe de profissionais das unidades escolares, visando garantir o atendimento aos alunos;
- Promover e/ou participar de cursos, palestras, estágios, seminários e congressos;

- Prestar assessoria técnica às escolas estaduais e municípios quando solicitadas;
- Articular com órgãos governamentais e não governamentais a viabilização dos direitos e integração dos alunos com deficiência;
- Orientar as unidades escolares na elaboração e encaminhamento de projetos, visando obtenção de recursos para os serviços especializados;
- Criar parcerias com os municípios e realizar capacitações.

O quadro abaixo demonstra a expansão das Unidades de Integração/Inclusão no Estado de Mato Grosso, sendo que em 2001, ano da inicialização do Projeto, as primeiras Unidades foram criadas nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros) de cinco municípios polos do estado, que juntos abrangiam mais de 60 municípios, chegando a atender 183 escolas. Em 2003, tais Unidades estavam em 08 (oito) municípios. No período compreendido entre os anos de 2004 e 2005, o número de Unidades diminuiu para 05 (cinco), voltando a crescer em 2007, com a previsão de atingir 13 municípios polo.

Quadro 22 - Expansão das Unidades de Integração/Inclusão

Ano	Municípios polo (sede das Unidades)	Nº de duplas
2001	Sinop, Cáceres, Barra do Garças, Rondonópolis e Diamantino	10
2003	Matupá, Juína, Sinop, Cáceres, Barra do Garças, Diamantino, Alta Floresta e Cuiabá.	20
2004/2005	Alta Floresta, Cuiabá, Barra do Garças, Sinop e Várzea Grande	10
2007	Matupá, Juína, Cáceres, Barra do Garças, Diamantino, Alta Floresta, Cuiabá, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Várzea Grande, Tangará da Serra, Confresa e Juara.	26

Fonte: Mato Grosso, 2007, p. 2.

De acordo com o gestor da educação especial que respondia pelo cargo na época em que o Projeto foi implantado no estado, naquele momento as discussões na área da educação estavam todas direcionadas para a inclusão escolar. Defendia-se a criação de

alternativas que promovessem a permanência de todos os alunos na escola, mas “os professores estavam na educação especial, com os mesmos modelos das escolas especializadas” (Gestor E).

O gestor também salienta que,

A escola especializada estava com seus procedimentos adquiridos questionáveis, não é? Estava lá com o Síndrome de Down pregando barba de algodão no Papai Noel, enfiando macarrão no barbante, mas esta é uma prática que eles tinham. Do ponto de vista de sua prática, achavam que era por ali e que a organização era essa. Dentro do paradigma da inclusão nós queríamos romper também com essa prática, não é? Mas nós não sabíamos exatamente como era o processo do desenvolvimento dessa criança. Como se ele fosse tão diferenciado de uma criança dita normal! Até que, a experimentação nos leva a compreender que o processo de desenvolvimento dessa criança fundamenta-se dentro dos mesmos princípios, dentro das mesmas práticas, porém com essas configurações que a deficiência impôs. Até você entender isso porque, além de palavras, além de consenso teórico, isso significava vivência da prática, subsidiada por um processo formativo que lhe desse significado (Gestor E).

A fala do gestor evoca as discussões de Mainardes; Ferreira e Tello (2011) quando abordam as configurações assumidas pela política no contexto da prática. No caso da política em tela, há toda uma diretriz orientadora de como a política deve ser conduzida, no entanto, é no contexto da prática, que os professores vão interpretá-la e recriá-la. Tais modos de recriação podem resultar em “efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53).

Do ponto de vista da análise do campo das políticas públicas, o trecho em destaque suscita a discussão de que estas se configuram como um território em constante tensão. Em se tratando de processos de instituição de políticas no campo educacional, sempre haverá embates e disputas em todos os contextos da arena política, desde o processo que envolve a formulação até a implementação, no contexto da prática. Tais arenas, segundo os autores irão aparecer geralmente na forma de tensões e contradições que, por sua vez, se materializam na forma de disputas e discursos conflitantes entre os envolvidos.

Frente a essas situações é que se viu a necessidade de se buscar outras alternativas que dessem conta do atendimento, o que veio a ocorrer mediante a criação de programas ou políticas, como é o caso da implantação do *Programa Estadual para a Educação na Diversidade*, que instituiu o Projeto Integrar.

Então, o que a gente percebia é que tínhamos que ter um plano que direcionasse esse processo organizacional e ele, com toda sua incipiência, começa a dizer pra escola, mais ou menos o procedimental. Após o acolhimento da matrícula, que não era tão somente isso, mas ela aceitou [...] nós começamos a levar essas

discussões e possibilidades organizacionais pra dentro da escola. Eu recebo essa criança e faço o quê com ela? Só que naquele momento de transição, entre um paradigma e outro, vem aquela questão da equipe multidisciplinar. Eu recebo a matrícula, porém eu não condiciono mais a matrícula a um processo de avaliação. Este vem pós-matrícula. Então, nesse momento, a gente começa, também, a descentralizar um pouco o processo de avaliação diagnóstica diferencial (Gestor E).

Viabilizar a *avaliação diferencial* dos alunos era uma das atribuições das Unidades de Inclusão que acompanhavam o Projeto no estado. Contudo tal avaliação, como afirmou a gestora, assumia uma característica centralizadora e ao que tudo indica era concebida numa perspectiva que tendia a perpetuar práticas já cristalizadas de classificação e aferição de rendimento.

Tal forma de conceber a avaliação não estava em consonância com as orientações emanadas pelas *Diretrizes Para uma Pedagogia Inclusiva de Mato Grosso*, tanto a de 2002 como a de 2006. Conforme mencionado anteriormente, estas Diretrizes orientavam que o processo avaliativo deveria ser embasado por uma perspectiva reflexiva. Em uma abordagem dessa natureza, a avaliação não se constitui como um mecanismo aferidor de conhecimentos de modo que o professor, a partir dos dados obtidos, “repensa permanentemente sua prática e a trajetória do processo de construção de conhecimento empreendido pelos alunos” (MATO GROSSO, 2002a, p. 37). Nesse sentido, seria esperado que a avaliação se transformasse em um processo de permanente reflexão, que não encontra sintonia com posturas rotuladoras e excludentes. Os discursos dos entrevistados mostram o quanto essas metas estavam distantes do cotidiano das escolas.

Contar com equipes multiprofissionais para realizar diagnósticos e avaliações dos alunos nas escolas foi um processo que perdurou, mesmo após o término do Projeto Integrar. Ao se mencionar o trabalho realizado por tais equipes percebeu-se que, o processo avaliativo se constituía como uma das preocupações do gestor entrevistado.

Até então a avaliação era só centralizada, não é? Mas veja o perigo! Vamos dizer assim, os profissionais que faziam essas avaliações, embora dentro do processo formativo, numa outra perspectiva, ainda eram oriundos das escolas especializadas (Gestor E).

O gestor responsável pela Assessoria de educação especial no período em que o projeto foi instituído declarou que como todo projeto, o *Integrar* também apresentava limitações e contradições, mas naquele momento foi a alternativa encontrada para expandir o atendimento.

É até contraditório. Naquele momento para ajudar a escola, ao invés do projeto se chamar Projeto Incluir, ele se chama Projeto Integrar, mas... ele nasce. Ele vem com todas as suas contradições do movimento que estava ocorrendo do ponto de vista interno, mas não se omite de vir. Claro ou não, contraditório ou não, ele vem” (Gestor E).

Ainda discorrendo acerca dos limites relativos à abrangência do Projeto, o entrevistado afirma que:

O que é interessante nesse projeto é que você vai ver claramente nele, o exercício de pensar que esta organização é multifacetada e foi fundamentada no processo formativo, tendo os professores como ponto de partida para os processos de reflexão, que pudessem alcançar não mais um grupo de professores. Só os dos serviços especializados, mas alcançar todos os polos. Então, aí que eu falo, isso é gestão, aqui é um processo de maturação importante, é um divisor de águas, quando se tem coragem de escrever isso, se diz: espera aí, dessa forma pulverizada, desorganizada, nós não vamos chegar a lugar nenhum. E aí se procura dar uma coerência gestora a este procedimento que é o que nos falta até hoje (Gestor E).

Outro ponto aparentemente favorável do projeto, identificado nos documentos e também na fala dos gestores, tem relação com a ampliação e continuidade das ações vinculadas à educação especial. Além desse projeto ter contribuído para a ampliação do número de atendimentos da educação especial, esse aumento teve uma característica de continuidade.

A consulta às propostas elencadas no referido Projeto se deu mediante a leitura dos textos relativos às suas duas versões (2001 e 2005), as quais indicam o contexto em que foi pensado e como a política deveria acontecer nos municípios, todavia não tive acesso a relatórios ou registros escritos que apontassem os desafios ou dificuldades impostas às equipes/duplas envolvidas no acompanhamento desta ação ou que nos indicassem como tal política efetivamente aconteceu. Acredito que tal ação tenha assumido diferentes configurações e reinterpretações pelos envolvidos, conforme as problemáticas vivenciadas em cada local e as situações impostas pelo contexto.

De acordo com a Seduc/Gerência de Educação Especial, por meio do Projeto Integrar ocorreu um salto qualitativo no processo de interiorização e ampliação dos serviços de atendimento especializado em Mato Grosso.

As *Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva* (2006) indicam que “a participação das duplas no cotidiano das escolas permite que as mesmas repensem sua prática pedagógica e administrativa, visando atender a diversidade dos alunos” (MATO GROSSO, 2006, p. 9).

Em entrevista, o Gestor W nos informou que, ao assumir a liderança da equipe de educação especial na Seduc-MT, fez questão de manter a continuidade do Projeto, mesmo enfrentando algumas resistências. Por outro lado, em função da dimensão territorial do estado não se conseguia atingir os municípios mais distantes.

Para quem não conhece, a distância que há de São Félix do Araguaia à capital, é de aproximadamente 1200km. É muito longe, muito distante. Esse projeto atuava onde atuam hoje os formadores do Cefapro, na área da Educação Especial. O nome, antes era Projeto Integrar, depois virou um Programa de Apoio e Suporte à Inclusão. Então... Nesse projeto, quem participava era um psicólogo, um assistente social, e um pedagogo. Era uma equipe, chamada multiprofissional. Essa equipe trabalhava no estado mas ainda assim, não tinha muita adesão por parte de alguns gestores na SEDUC. Então, sempre foi uma briga para manter esse projeto, até porque o psicólogo não tinha na rede, o assistente social não tinha na rede, só tinha o pedagogo e olhe lá, o psicopedagogo (Gestor W).

O entrevistado não menciona em que aspectos houve resistência à manutenção do Projeto, mas levando em consideração que os documentos consultados indicam que, somente o professor da dupla era efetivo e que os psicólogos eram contratados, tal aspecto poderia ser um dificultador, tendo em vista que esse profissional era contratado em regime temporário.

O gestor W, em seu relato, menciona as figuras do assistente social e do psicopedagogo. Foi possível identificar que apesar da Resolução 276, de 12 de dezembro de 2000, do CEE/MT orientar acerca da contratação desses profissionais, enquanto permaneceu o Projeto Integrar (2001), não houve nenhuma referência a eles. Tudo indica que foram incorporados ao Programa de Apoio e Suporte à Inclusão (PASI).

De acordo com as Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva (2006), o Projeto Integrar, atualmente denominado PASI, assumiu novo formato, porém continuou a se organizar nos municípios por meio das duplas constituídas por um pedagogo e por um psicólogo ou psicopedagogo, confirmando as palavras do gestor.

Neste novo Projeto (2005) estava previsto que para viabilizar as demandas dos serviços de atendimento à comunidade escolar, as duplas precisavam agir com efetividade. Para tanto, receberiam formação e assessoramento dos profissionais que atuavam nos Centros de Educação Especial de Mato Grosso: o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), Centro de Formação dos Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda do Estado de Mato Grosso (CAS) e do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/superdotação (NAAHS). Os profissionais do PASI tinham e ainda têm a incumbência de acompanhar e fazer intervenções nas escolas da

rede pública estadual e avaliar os alunos matriculados regularmente. (MATO GROSSO, 2005).

No momento histórico em que foi instituído, o respaldo legal para que o PASI realizasse a avaliação do alunado estava previsto na Resolução 261/2002 do CEE/ MT, que em seu Art. 5º, expunha que:

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos da rede pública e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, cabe à equipe técnica da unidade escolar, realizar a avaliação pedagógica do aluno, mediante colaboração da família e/ou viabilizar, quando necessário, a *avaliação diferencial* com a cooperação de equipe multiprofissional do Setor da Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, Secretarias Municipais de Educação e órgãos afins.

Por meio desse Programa os profissionais visitavam as escolas e propunham ações conjuntas com os gestores escolares que envolviam:

Realizar levantamento dos alunos com suspeitas de necessidades especiais, através da realização de avaliação diferencial de alunos encaminhados pelas escolas, orientação às equipes pedagógicas e familiares, acompanhamento e encaminhamento de alunos; Agilizar palestras e/ou orientações específicas às situações levantadas pelos professores/família/comunidade; Viabilizar materiais didáticos específicos para realizar estudos e discussões na comunidade escolar sobre alternativas de atividades condizentes a uma prática pedagógica inclusiva que venham ao encontro das necessidades educacionais especiais dos alunos; Orientar a equipe técnica das escolas quanto a elaboração de projetos de implantação e/ou implementação de serviços de Educação Especial; Verificar os procedimentos que a escola efetuou onde já existem os serviços educacionais especializados: local adequado, professor capacitado, alunos avaliados por equipe multiprofissional; serviço autorizado pela Equipe de Educação Especial; período de funcionamento; tipo de serviço; nome e dados do professor; números de alunos atendidos em sala de aula; planejamento do professor; projeto político pedagógico, avanços, dificuldades e necessidades do professor; Viabilizar a capacitação dos professores que atuam nos serviços educacionais especializados (salas de recursos), implantados pela escola; Fornecer formação continuada aos professores dos serviços educacionais especializados; Assessorar regularmente os professores que estão no serviços educacionais especializados; Destacar no cronograma de atendimento, um dia na semana, para atividades de encaminhamentos, agilização de materiais, elaboração de documentos e relatórios, estudos, etc.; Contatar a Equipe Central de Educação Especial sempre que se fizer necessário (MATO GROSSO, 2001c; MATO GROSSO, 2005).

A partir do ano de 2009, o PASI incorporou-se definitivamente aos atendimentos do Centro de Apoio e Suporte à Inclusão do Estado de Mato Grosso (Casies). Segundo uma técnica da Gerência de educação especial,

O PASI é um programa de acompanhamento e assessoramento das escolas que já tem implantadas as salas de recursos. Atualmente é ele que faz os trabalhos em Cuiabá e Várzea Grande. Antes... há uns 3, 4 anos atrás, nós tínhamos o

PASI em alguns municípios, mas foi descontinuado e ficou só aqui em Cuiabá (Colaboradora C).

Atualmente, o PASI, de acordo com as *Orientações Curriculares e Pedagógicas Para a Educação Especial no Estado de Mato de Mato Grosso* (2012) é constituído por um psicólogo e um psicopedagogo e tem por objetivo “Subsidiar as escolas inclusivas através de *avaliação diferencial* de alunos com suspeita de necessidades educacionais especiais, acompanhamento técnico e assessoria multiprofissional” (MATO GROSSO, 2012b, p. 87).

O fato de profissionais de outras áreas, como é o caso da psicologia, continuarem a realizar a avaliação dos alunos com deficiência em detrimento de um profissional da área da educação, contribui para reforçar a presença da vertente clínica que, por longas décadas, influenciou as práticas avaliativas na educação especial em outros contextos do país e no Estado de Mato Grosso.

De acordo com Bridi (2012), é histórica a presença do psicólogo nas avaliações que envolviam a aplicação de testes de inteligência, todavia a autora alerta para o fato de que, quando se produz um diagnóstico do aluno a partir do campo da Psicologia, não entram em discussão as relações e os efeitos que este pode ocasionar à trajetória de escolarização, tampouco são problematizados aspectos relacionados ao professor, como produtor desse diagnóstico, ou sobre que profissional deveria recair a responsabilidade de determinar os espaços frequentados pelos alunos. A autora também pontua que constam das orientações para o preenchimento do Censo Escolar, a partir de 2011, que o diagnóstico clínico não é mais considerado uma exigência para ingresso dos alunos nos serviços especializados.

A proposta de que a realização de avaliações, tal como previstas nas *Orientações Curriculares e Pedagógicas Para a Educação Especial no Estado de Mato de Mato Grosso* (2012) apresenta diferenças em relação às orientações da atual política de educação especial, visto que se entende que a responsabilidade e a prerrogativa de realizar os diagnósticos e avaliações dos alunos, no contexto escolar, caberia ao professor especializado como principal agente desse processo. Embora essa seja uma tendência do atual contexto político nacional, presente na história de alguns municípios brasileiros (BAPTISTA, 2011), o que ocorre no cenário da presente investigação mostra que ainda temos muito que avançar para que essas responsabilidades não fiquem restritas ao campo clínico.

Ocorre que o gestor de educação especial do estado tem um posicionamento diferente ao que está previsto nas *Orientações Curriculares e Pedagógicas Para a Educação Especial no Estado de Mato de Mato Grosso* (2012) apresenta diferenças em. Para ele:

A avaliação é da própria escola. Porque antes se achava que quem tinha que avaliar era um psicólogo, era um médico. A gente entende que médico entende lá da área médica, de saúde. Então quem tem que avaliar é a escola. A resolução 001/12 já diz isso: a responsabilidade de avaliar é da escola. Caso ela tenha alguma dificuldade ela pode solicitar a nossa gerência que encaminhe uma equipe para avaliar (Gestor Y).

Na mesma linha, contrapondo-se às referidas Orientações, a Resolução 001/2012 do CEE/MT, delega à escola, o processo de identificação dos alunos. O Art. 5º desta Resolução normatiza que:

Para a identificação das necessidades educacionais especiais do aluno, as decisões quanto ao atendimento necessário cabem à equipe técnica da unidade escolar, que procederá à sua avaliação pedagógica, com a colaboração da família.

Observa-se que, mesmo transferindo à escola a responsabilidade pela avaliação do aluno, o termo utilizado por esta resolução para defini-la é análogo ao que aparece no texto das Orientações Curriculares para a Educação Especial (2012). Refiro-me ao parágrafo 3º do artigo citado acima, o qual prescreve que “a avaliação diagnóstica diferencial para alunos de escola da rede particular de ensino é de responsabilidade da própria escola, em conjunto com a família” (MATO GROSSO, 2012).

Na busca por compreender o movimento estadual no que se refere à criação de referenciais normativos para a Educação Especial, na década em análise, registra-se o papel desempenhado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT). Por meio da análise dos documentos, produzidos por este órgão, identifiquei que até os primeiros anos da década de 2000, a educação especial de Mato Grosso ainda estava sob a regulamentação da Resolução nº 038/1993 CEE/MT, no entanto, a Política Nacional recomendava que em níveis local/regional os sistemas educacionais, considerando suas especificidades regionais e culturais deviam se organizar no sentido de estabelecer o debate quanto ao processo de tomada de decisões acerca de como deviam estruturar-se para atender o alunado da educação especial (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, era premente a necessidade de que esse estado produzisse referenciais normativos no sentido de atender às recomendações da política nacional que,

a partir de então, era pautada por princípios orientados pela perspectiva da educação inclusiva. Em atendimento a esta recomendação, o Conselho Estadual publicou a Resolução nº 261/2002, que passaria a regulamentar a Educação Especial no Estado de Mato Grosso durante os próximos 10 (dez) anos.

Observa-se que o MEC, por intermédio da SEESP, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, começou a implementar estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva em todo o país, a partir de 2003. Para alcançar este propósito, foi instituído o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que desenvolveu um amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parcerias entre o Ministério da Educação, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

Em semelhança ao que ocorrera em todo o país posteriormente à instituição dessa política (2003), o sistema educacional de ensino¹²⁷ de Mato Grosso também passou a se organizar para atender ao alunado da educação especial, buscando alternativas de atendimento para esses alunos na rede pública, aspectos que saliento quando abordo os projetos criados em Mato Grosso no período 2003-2006.

Ainda nesse período, foram criados em todos os estados brasileiros os centros de apoio pedagógico à deficiência visual (CAP¹²⁸), centros de atendimento às pessoas com surdez (CAS) e os núcleos de atendimento aos alunos com altas habilidades/surperdotação (NAAHS). Ocorre que, em 2006, a Organização da Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. A partir dessa Convenção, percebe-se que houve dois direcionamentos na política educacional. O primeiro deles foi a decisão do país em assumir o compromisso normativo - por meio do Decreto 6.949/2009, com status de emenda constitucional - de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, definindo que as pessoas com deficiência não fossem excluídas, mas que tivessem “pleno acesso à educação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social” (BRASIL, 2010, p. 7). O segundo direcionamento era voltado à educação especial que, posteriormente a essa Convenção, passou a ser estruturada em três eixos:

¹²⁷ Na época, o governador de Mato Grosso era Blairo Maggi. O setor responsável pela educação especial era vinculado à Superintendência de Educação Básica (SUEB) e se denominava Gerência de educação especial. Durante a Gestão de Blairo Maggi, dois gestores estiveram na liderança dos trabalhos: O professor Marcino Benedito de Oliveira e a professora Nágila E. V. Zambonato.

¹²⁸ O Estado de Mato Grosso fez a adesão a essas políticas federais, sendo que o CAP/MT, estava em funcionamento desde 2000.

“constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas” (BRASIL, idem, p. 8).

No mês de dezembro desse mesmo ano, por determinação da Seduc-MT, foi inaugurado o CASIES - Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2013). Durante uma visita que fiz a esse Centro, foi possível ter acesso a um documento, no qual a Seduc-MT justifica sua decisão acerca da criação do referido centro. O documento assim expressa:

Com base na política de inclusão da Seduc, a Gerência de Educação Especial vem procurando desenvolver ações que atendam e ampliem o reconhecimento dos direitos constitucionais dos alunos com necessidades especiais educacionais. Com esse paradigma, a Gerência de Educação Especial tem como finalidade primordial, favorecer a todos os alunos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Nessa perspectiva, com o objetivo de promover e assegurar o acesso, permanência e sucesso das pessoas com necessidades educacionais especiais, institui-se a implantação do Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial de Mato Grosso, para garantir as respostas assertivas às especificidades e necessidades educacionais especiais, representando assim avanços significativos na qualidade do atendimento educacional especializado para todos. O Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso, irá agregar os atendimentos especializados do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP/MT, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Apoio as Pessoas com Surdez – CAS/MT e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S, contribuindo com a disseminação da política de inclusão (MATO GROSSO, 2013, p. 1).

Nos dois anos seguintes são criados o NAAH/S e o CAS (MATO GROSSO, 2007; MATO GROSSO, 2008). O NAAH/S/MT era composto por três unidades: uma de atendimento ao professor, outra de atendimento ao aluno e outra à família. O CAS, inicialmente, tinha a finalidade de socializar informações, promover a educação dos surdos e a capacitação docente para o atendimento a esse público. Para atender a essa gama de atividades, quatro núcleos foram instituídos no CAS: Núcleo de Capacitação de Profissionais de Educação, Núcleo de Apoio Didático Pedagógico, Núcleo de Tecnologia e de adaptação de material didático e Núcleo de Convivência.

Tais centros, inicialmente, funcionavam em espaços específicos, mas uma vez que o estado aderiu à perspectiva inclusiva, não havia sentido em continuar trabalhando de forma fragmentada. Desse modo, segundo relato dos gestores entrevistados, a Seduc

entendeu que isso deveria ser modificado. A esse respeito o gestor da educação especial, responsável por essas mudanças naquele período, me informou que:

Cada um funcionava num espaço. A gente entendia que tinha que ficar junto, esse negócio de ficar separado tratando de deficiência, eu acho que você cria guetos. A gente achou muito interessante que reunisse esses centros no mesmo espaço. E assim foi criado dentro de um mesmo centro que é o Casies, cinco núcleos que funcionam lá dentro. Então a gente conseguiu abranger todas as deficiências (Gestor Y).

Conforme o previsto no texto do documento citado acima, o Casies passou a englobar o CAP, o NAAHS e o CAS. Nos dois anos seguintes, novas ações foram agregadas ao Centro. Em 2009, incorporou-se o PASI aos atendimentos e em 2010, outros dois núcleos: o Núcleo de Apoio Pedagógico aos Transtornos Globais de Desenvolvimento (NAPTA) e o Núcleo de Apoio Pedagógico ao Déficit Intelectual (NAPDI) (MATO GROSSO, 2013).

Com a criação do Casies, a gerência de educação especial parece ter o entendimento de que o CAP e CAS sejam núcleos do mesmo mas, dois documentos norteadores da política de educação especial do estado os caracterizam e reconhecem como Centros específicos, indicando que cada um realiza propostas pedagógicas e atividades formativas distintas. Nessa direção, a Resolução nº 001/2012/CEE/MT, em seu Art. 8º, § 1º, ao fixar as normas para oferta da educação especial no sistema estadual de ensino dispõe sobre a existência de centros esclarecendo que:

Os centros de atendimento educacional especializado devem oferecer serviços de avaliação, estimulação essencial, capacitação em serviço, educação para o trabalho, além do atendimento educacional especializado (AEE), contando com a participação de equipe multiprofissional, equipamentos e materiais específicos, devendo: a) prover as demais escolas dos recursos instrucionais necessários para o alunado da educação especial que as frequentam; b) atender complementarmente aos alunos público-alvo da educação especial matriculados nas escolas da rede em todas as suas etapas e que não apresentem temporariamente condições de o fazer (MATO GROSSO, 2012, p. 03).

Do mesmo modo, as *Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso* (2012), recentemente publicadas e distribuídas às escolas da rede estadual, afirmam a existência de 4 (quatro) Centros de educação especial, em funcionamento, na estrutura da Seduc-MT: o CEAADA, o CHP, o CAS e o CAP (MATO GROSSO, 2012) sem qualquer referência ao Casies. Em outro ponto, ao tratar dos objetivos dos referidos Centros, o documento citado menciona que:

O sistema público estadual de ensino de Mato Grosso conta com *uma rede de Centros* de Educação Especial assestados para os seguintes objetivos institucionais: aportar, às escolas da rede pública estadual, recursos institucionais, para que os alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nas escolas comuns ou nas escolas especiais, tenham o atendimento essencial pertinente; disponibilizar idêntico atendimento a alunos matriculados ou não, porém que eles recorram para um atendimento específico (MATO GROSSO, 2012, p. 80).

Outra dimensão que demonstra a importância do trabalho desse Centro, criado por decisão da própria Seduc-MT, nesse processo de interiorização dos serviços, conforme salientou o gestor, diz respeito à formação de professor.

O Casies faz formação o ano todo também, nos três turnos de funcionamento, inclusive aos sábados. A gente atende ao estado todo. No ano passado, aproximadamente 1700 pessoas receberam capacitação, formação continuada. Então, é um número bastante alto. (Gestor Y).

A formação continuada dos profissionais, organizada pelo próprio Casies, é um dos aspectos constantes nas diretrizes nacionais da política inclusiva e tem recebido a atenção da rede estadual. De acordo com a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) os sistemas de ensino devem promover “a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2010, p. 19.).

Essa formação deverá contemplar conhecimentos gerais para o exercício da docência como também, conhecimentos específicos da área. Tal formação vem sendo trabalhada pelos diversos núcleos que constituem o Casies, os quais vêm assumindo um papel ativo, segundo essa gestora, na qualificação dos profissionais que atuam na rede de ensino de todo o Mato Grosso, tanto em classes comuns como nos serviços especializados. Exemplificando o exposto, o quadro abaixo nos permite visualizar os cursos que foram oferecidos aos docentes no ano de 2012.

Quadro 23 - Cursos oferecidos pelo Casies em 2012

Março	19 a 22 - CAS – curso de libras – para o interior - vespertino e noturno. 26 a 29 – Intérprete - para o interior – períodos matutino e vespertino
Abril	09 a 13 - NAAHS - 1ª oficina – Relação intrapessoa / existencial/relação interpessoal. 20h, período matutino presencial módulo I 09 a 12 – NAPDI – estudando a deficiência intelectual – noturno 20h + 20 trabalho módulo I. 16 a 18 – CAS - Intensivo de LIBRAS- para o interior – vespertino e noturno. 23 a 27 – CAP – Orientação e Mobilidade – O.M. – 40h

	<p>módulo I- período integral. 23 a 26 – NAPTA - Dificuldades de aprendizagem e intervenções pedagógicas – 20h presencial modulo I – noturno</p>
Maio	<p>07 a 10 – CAS – A construção do pensamento linguístico oral e escrito da criança surda e ouvinte – tema: Anatomorfologia da audição e linguagem- I - módulo – período noturno – prof. Nelson e equipe 07 a 10 – Interprete interior -II etapa 14 a 18 - CAP – Pré - BRAILLE - II módulo matutino 20h 14 a 18 - CAS/CAP/NAPDI – surdocegueira - I - módulo - período vespertino e noturno 21 a 24 – CAS – Curso de LIBRAS intensivo- interior – vespertino e noturno 21 a 25 - NAAH/S – Localização espaço/temporal e cinestésias II módulo - 20h presencial – matutino 28/5 a 01/06 - CAP – Baixa visão: “compreendendo a deficiência visual” módulo III - 20h presencial – noturno</p>
Junho	<p>11 a 14 – CAS – A construção do pensamento linguístico oral e escrito da criança surda e ouvinte. 11 a 15 - CAS - Interprete - interior – período matutino e vespertino II etapa 11 a 15 – CAP- BRAILLE- 20h presencial matutino módulo IV 11 a 15 – NAPTA – Estratégias pedagógicas para alunos com dificuldades em matemática – 20h presencial – II módulo – vespertino 18 a 21 – CAS –Curso de LIBRAS intensivo interior – vespertino e noturno. 25 a 29 – CAP - Aspectos educacionais da baixa visão – 20h presencial V módulo – noturno.25 a 28 – NAPDI – Práticas educativas do deficiente intelectual na Educação Infantil- 20h presencial II módulo – vespertino.</p>
Julho	<p>30/07 a 02 /08– CAS– IV- Intérprete para o interior 30/07 a 02/08 – CAS - III módulo – A construção do pensamento linguístico oral e escrito da criança surda e ouvinte – tema: Início da escrita – Estimulação em LIBRAS e em língua portuguesa – período noturno.</p>
Agosto	<p>3 a 17 – CAP – Pré - soroban – 20h presencial - IV modulo – matutino. 13 a 16 – NAPTA – Espectro do autismo e a escola - 20 h presencial III módulo – noturno. 20 a 23 – CAS – curso de libras intensivo interior vespertino e noturno 20 a 24 – NAAH/S – Área da linguagem e suas tecnologias e criatividade musical 20h presencial III módulo – matutino 27 a 30 – NAPDI – práticas educativas do deficiente intelectual no ensino fundamental – 20h - presencial + 20 trabalho – noturno 27 a 30 – CAS - V etapa - Intérprete para o interior</p>
Setembro	<p>3 a 06 – CAP – soroban - 20h matutino 7º. Módulo. 03 a 06 – CAS- Surdocegueira – período vespertino 10 a 14 CAP – A.V.A. – atividade de vida autônoma – VIII módulo – integral.17 a 20 – CAS – LIBRAS intensivo - interior vespertino e noturno. 24 a 28 – NAAH/S –Lógico matemático e ciência naturalista – IV módulo -20h presencial – matutino. 24 a 28 – CAS - VI – Etapa de intérpretes para o interior.</p>

	24 a 28 – CAS – IV etapa – A construção do pensamento linguístico oral e escrito da criança surda e ouvinte – tema: Produção textual e estudo de casa.
Outubro	01 a 04 – NAPDI – Práticas educativas do deficiente intelectual na educação de jovens e adultos – 20h presencial + 20 trabalho – vespertino. 01 a 05 – CAP – Tecnologia na educação da pessoa cega e baixa visão – 40h presencial – período integral. 01 a 05 – NAPTA – Transtorno do déficit de atenção – 20h presencial – modulo IV – período noturno. 22 a 25 – CAS – LIBRAS intensivo para interior – vespertino e noturno.
Novembro	05 a 08 CAS – VII Interprete para o interior 26 a 29 – CAS – LIBRAS – interior.

Fonte: Seduc-MT.

Chamou-me a atenção o fato de algumas áreas serem priorizadas em detrimento de outras. No quadro em destaque, por exemplo, houve cursos organizados pelos vários núcleos, todavia, em sua maioria, as temáticas desses cursos envolveram estudos voltados à área da surdez. Qual seria a prioridade do estado em termos de formação?

No momento a prioridade é a educação da pessoa com surdez. É a principal mas, a gente não deixa em momento nenhum de cuidar das outras deficiências. Tem quatro anos que a gente está investindo muito na pessoa surda, porque a gente percebeu que como foi investido muito tempo na pessoa deficiente visual e baixa visão, eles já estão bem encaminhados (Gestor Y).

O gestor da educação especial informou que a área da surdez é uma das prioridades da gerência de educação especial e que, além da formação dos professores, algumas políticas nesta área estão sendo efetivadas, sendo que uma delas se refere ao processo de avaliação da aprendizagem da pessoa surda. De acordo com o Gestor Y, as escolas da rede estadual têm organizado a avaliação de uma maneira equivocada.

A pessoa ouvinte é avaliada na língua portuguesa então, a pessoa surda tem que ser avaliada na língua dela, que é a primeira língua, a LIBRAS. Então, nós percebemos que a avaliação que estava sendo feita nas escolas estava nos dando uma resposta equivocada de que esse aluno não sabia mas, não sabia porque ele estava sendo avaliado numa língua que ele não tinha muito domínio. A língua portuguesa o surdo precisa aprender [...] então, ele tem que nos dar respostas em LIBRAS. A partir do momento que a gente teve essa consciência nós focamos a nossa política. Teve uma política meio que pontual para depois passar para essa macro, porque a gente percebeu que a nossa fragilidade estava nesse sentido (Gestor Y).

A preocupação da gerência com o processo de aprendizagem da pessoa surda provocou desdobramentos e tem levantado, inclusive, discussões no âmbito do Conselho Estadual. Tomei conhecimento que estava em pauta uma discussão para a elaboração de

uma nova resolução, a qual fixará diretrizes específicas para o ensino da LIBRAS no estado.

A gente lá no conselho está escrevendo. Já está pronta a minuta de uma resolução em que vai ser obrigado a inclusão da disciplina de LIBRAS em todo o sistema de ensino do Estado de Mato Grosso [...] porque a LIBRAS na escola regular vai ser para todos os alunos: para os surdos e para os ouvintes (Gestor Y).

A nosso ver, a iniciativa da Seduc de criar o Casies traz em si um aspecto positivo no sentido de dar operacionalidade às ações da gerência de educação especial uma vez que a reunião de todos esses núcleos em um mesmo local pode ter representado maior facilidade em termos de organização e acompanhamento das atividades por parte da equipe, todavia, não significa que as ações planejadas estejam articuladas, uma vez que cada centro pode continuar trabalhando de forma fragmentada e voltados aos interesses específicos de sua área de atuação. Além disso, o Centro atua em muitas frentes como, a produção de material, o atendimento às famílias e aos alunos com deficiência e a formação dos professores.

Um dos documentos analisados¹²⁹ fora produzido no ano de 2007, pela equipe da gerência de educação especial o qual, demonstrava o panorama dos serviços ofertados na rede estadual. Segundo esta gerência, 179 Escolas Estaduais já contavam com serviços de atendimento especializado, entretanto, o atendimento não atingia a todos os municípios do estado. Dos 141 municípios existentes, somente 118 eram atendidos com Serviços de Educação Especial, restando 23 sem qualquer acompanhamento e sem nenhum atendimento educacional especializado.

Desde 2001 o estado vinha demonstrando iniciativas de descentralizar as ações da equipe central de educação especial e dando ênfase à implementação de ações e projetos que visavam à interiorização do atendimento. O conjunto das informações analisado mostra que os avanços, ainda que tenham ocorrido, foram discretos e o estado ainda não havia conseguido universalizar os atendimentos da educação especial.

O ano de 2007 foi um período em que o país se encontrava em ampla discussão e se encaminhava na direção de implementar diretrizes para a construção dos sistemas educacionais inclusivos com o objetivo de garantir o direito de todos à educação nas

¹²⁹ O documento foi disponibilizado por uma técnica da gerência de educação especial. Trata-se de uma apresentação em Power Point em que esta gerência apresentou a política de educação especial viabilizada no estado e o panorama dos serviços.

escolas da rede de ensino regular. Mesmo assim, o sistema educacional de Mato Grosso ainda mantinha alunos em classes e escolas especiais. Há registros de que o Estado contava com 03 (três) Escolas Estaduais Especializadas e um total de 110 classes especiais e em pleno funcionamento na rede pública (MATO GROSSO, 2007).

É importante ressaltar que, neste mesmo ano, o MEC/SEESP coordenaram um grupo de trabalho¹³⁰, constituído por professores pesquisadores da área da educação especial oriundos de Universidades de várias regiões brasileiras, com o intuito de promover o debate e definir uma política de educação especial que estivesse em consonância com os princípios inclusivos. O trabalho desse grupo de pesquisadores resultou na aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 sendo que, a partir de então, identificou-se no país, uma mudança expressiva em termos de publicação de diretrizes e referenciais normativos, que passaram a “reafirmar o caráter da educação especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum” (BAPTISTA, 2011, p. 61).

No que se refere à constituição dos serviços especializados, a oferta do atendimento em sala de recursos passa a ser identificada como a diretriz predominante. Sobre essa oferta, observa-se que o número de salas de recursos foi ampliado de 98 salas, em 2003, para 198 em 2007 (MATO GROSSO, 2007).

O MEC divulgou um diagnóstico informando que após o desenvolvimento de ações e políticas inclusivas havia ocorrido um aumento de alunos na rede pública e um decréscimo no número de matrículas nas escolas privadas, principalmente naquelas de caráter filantrópico (BRASIL, 2010), contudo, em Mato Grosso aconteceu o inverso. Até o final de 2005, o Estado atendia a um contingente de 10.033 alunos, sendo que 4.900 frequentavam a Rede Pública e 5.133 estavam matriculados nas ONGs conveniadas¹³¹ com a SEDUC (MATO GROSSO, 2007).

Após a aprovação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o, CEE/MT somente viria a estabelecer uma discussão no sentido de fixar normas para a oferta da educação especial na Educação Básica do sistema

¹³⁰ O Grupo de Trabalho foi nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

¹³¹ O estado cedia para as 75 instituições conveniadas cerca de 153 profissionais e fazia repasses de Recursos Financeiros “per capita” da ordem de R\$ 92,00 por aluno mensal, totalizando anualmente R\$ 1.104,00 (MATO GROSSO, 2007).

de ensino de Mato Grosso, em 2011, o que veio a resultar na publicação de uma nova resolução em fevereiro de 2012.

No âmbito do Estado de Mato Grosso identifica-se, a partir do ano de 2008, a ocorrência de alguns movimentos na rede estadual no que se refere à política educacional. Dentre eles destaco: a avaliação do Plano Estadual de Educação (2006-2016), os encaminhamentos do CEE no sentido de formular uma nova resolução¹³² que regulamentasse a Educação Especial e a formulação e implantação das Orientações Curriculares para a Educação Básica¹³³ (OCs).

Estas últimas, em específico, passaram por um processo de discussão e de construção que perdurou três anos (2008-2010). O texto final deste documento é composto por cinco fascículos, organizado em duas partes. Na primeira parte são apresentadas as concepções de educação por etapas e modalidades¹³⁴ e estão contempladas questões de cunho conceitual e epistemológico que passaram a definir a metodologia organizadora das ações a serem empreendidas na Educação Básica. A segunda parte do documento, por sua vez, é composta pelas orientações curriculares relativas às áreas do conhecimento que englobam as etapas e modalidades: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática e as diversidades educacionais.

O referido documento não constituiu nosso *corpus* de análise porque, quando ocorreu seu lançamento na rede, as orientações curriculares dirigidas à educação especial ainda estavam em processo de construção. Em continuidade à análise da movimentação da rede estadual na produção de referenciais e diretrizes para a educação especial, passo à contextualização e análise do Plano Estadual de Educação (2006-2016).

5.3.2 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

¹³² A minuta da Resolução substitutiva à Resolução nº 261/2002 foi lançada pelo CEE /MT em julho de 2011.

¹³³ No ano de 2010, em pleno processo de discussão das OCs, a gerência de educação especial que, antes desse período era vinculada à Superintendência da Educação Básica, passou para a Superintendência das Diversidades Educacionais (SUDE), constituída nesse mesmo ano. E finalmente, no ano de 2012, assumidas como documento organizador da Educação Básica no Estado de Mato Grosso, as OCs foram encaminhadas às escolas da rede estadual.

¹³⁴ Conforme o documento as etapas referem-se ao Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação humana e o Ensino Médio de Educação Geral. As especificidades/modalidades referem-se ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

O Plano Estadual de Educação¹³⁵ de Mato Grosso, elaborado para o decênio 2006-2016, teve o objetivo de delimitar as bases para a Política Pública de Educação no estado. A política expressa no Plano procurou assegurar conquistas históricas já proclamadas pela Constituição Federal, pela Constituição Estadual e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9394/1996, baseando suas propostas em metas que visam à universalização da educação básica gratuita, a qualidade do ensino, a gestão democrática, e tem como princípio a cooperação entre o estado e os municípios.

Ao formular a política para a educação no estado, o Plano assim explicita:

A concretização do PEE não se encerra com sua elaboração. Com o entendimento de que o Plano se constitui um plano de estado e não um plano de governo, devendo transcender pelo menos dois períodos governamentais, a sociedade matogrossense é herdeira de suas ações e metas e proprietária de seus compromissos, devendo o estado, a despeito de mudanças de governo e alternância dos partidos políticos no poder, garantir sua realização através de envolvimento de recursos e, a manutenção de sua essência (MATO GROSSO, s.d. c, p. 5).

O processo de elaboração do referido Plano teve início com a constituição de um Fórum Estadual de Educação composto pela Seduc-MT, Sindicato dos trabalhadores na Educação Básica (SINTEP), CEE, Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso e Associação Mato-grossense dos Estudantes (AME), em cumprimento às determinações da Lei Complementar 49/1998.

Para a composição do texto preliminar do Plano Estadual, as temáticas abordadas seguiram as mesmas Diretrizes do Plano Nacional de Educação, uma vez que este foi tomado como referência para a elaboração.

Por meio de um diagnóstico da situação da Educação Especial realizado à época da formulação do Plano Estadual, detectou-se que a inclusão escolar dos alunos com deficiência no estado,

[...] ainda encontra resistências de cunho estrutural, que se expressa em barreiras e limitações arquitetônicas, de cunho cultural, traduzida pela concepção de que nem todos têm garantia de acesso à escola comum, gerada pelos estereótipos e preconceitos que têm levado a rotulação destes como deficientes e incapazes (MATO GROSSO, 2008, p. 39).

¹³⁵ O Plano Estadual foi instituído pela Lei nº 8806 de 10 de janeiro de 2008. Uma notícia veiculada no sítio da Seduc/MT, informou que apenas 10 unidades da federação e outros 30% dos 5.570 municípios do país possuem planos de educação, Disponível em: <<http://www.Seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=14140&parent=20>> Acessado em 24 de fevereiro de 2014.

O Plano também apontou a existência de barreiras com relação aos seguintes aspectos: pouca disseminação da política de Educação Especial; carência de profissionais especializados na área; falta de material didático específico; ausência de definição curricular; e, ainda, a necessidade de se efetivar políticas de formação inicial e continuada tanto para professores quanto para os demais profissionais que atuam na área. Outro aspecto verificado no diagnóstico dizia respeito à falta de dados estatísticos sobre a demanda de alunos que necessitavam dos serviços da Educação Especial, sendo este apontado como um dos principais fatores a dificultar a implementação de ações inclusivas no estado.

Com base nisso, o Plano Estadual estabelecia como uma de suas diretrizes que a Educação Especial no Estado de Mato Grosso buscava

Ressignificar suas ações, ampliando sua abrangência, oferecendo respostas educativas às necessidades dos alunos em todas as etapas e modalidades de ensino, provendo a continuidade da oferta de apoios e serviços especializados, tanto no contexto inclusivo, quanto nos centros e/ou escolas especializadas (MATO GROSSO, s.d. c., p. 40).

O plano estabeleceu 30 objetivos e metas para a área da educação especial, sendo que a meta nº 1 sinalizou a necessidade de se implementar políticas públicas que visem à garantia da universalização do atendimento ao alunado da educação especial.

Quadro 24 - Matrículas de alunos com deficiência em Mato Grosso (2008/2010)

2008			2009			2010		
E I	E F	EM	E I	EF	EM	EI	EF	EM
1218	7567	182	849	6314	203	1180	6240	113

Fonte: Dados extraídos do Documento Referência do Conapee, que apresenta o texto base do diagnóstico das políticas de educação em MT de 2008-2010.

O quadro acima apresentado demonstra uma queda no número de matrículas dos alunos com deficiência na rede básica entre os anos de 2008 e 2010. Ora, por meio do diagnóstico realizado no momento da discussão e elaboração do Plano Estadual detectou-se a existência de muitas barreiras impeditivas da expansão do atendimento aos alunos com deficiência na rede de ensino estadual que, em sua maioria apontavam para fatores de ordem estrutural (barreiras e limitações arquitetônicas) e cultural, estas últimas

presentes nas concepções de muitos profissionais que acreditavam na impossibilidade de alguns alunos serem capazes de frequentar a escola comum, tendo em vista suas limitações ou deficiências, aliada ao fato de que a política de educação especial não havia sido disseminada em todas as regiões do estado. Tal diminuição do número de matrículas pode estar associada tanto aos fatores acima apresentados como pode estar relacionada à existência de um grande número de instituições especializadas, que paralelamente à rede básica, ofertavam a escolarização.

O Plano Estadual de Educação (2006-2016) previu uma ressignificação das ações da educação especial, sinalizando o compromisso do estado em ampliar a abrangência do atendimento da educação especial, promovendo a oferta de serviços especializados nas escolas da rede como, também, nos centros especializados (MATO GROSSO, s.d16).

As metas 2, 4, 16, 29 e 30 abordam questões concernentes às parcerias com áreas da saúde e assistência social para a criação de programas de atendimento para o alunado da educação especial que frequenta a Educação Infantil e Ensino Fundamental. As metas 5 e 6 trazem recomendações quanto ao redimensionamento da demanda pelos serviços especializados, sendo que a última estabeleceu a necessidade de se criarem parcerias para a oferta do transporte escolar.

De acordo com a meta de nº 7 do Plano, até 2016, o estado deverá implantar cinco centros especializados para que as diferentes regiões possam ser contempladas com os serviços. Mato Grosso conta, em 2014, com três centros de atendimento especializado: o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (Casies), o Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo (CEAADA) e o Centro de Habilitação Profissional (CHP).

É possível observar grande importância atribuída às instituições privadas na relação destas com o estado, o que se expressa nas metas 8, 15, 24 e 25. A meta 25, por exemplo, trata da questão dos convênios, e, ao que tudo indica, a parceria do estado com as entidades filantrópicas tende a ser mantida, tendo em vista que o Plano Estadual de Educação (2006-2016) previu na meta 25:

Assegurar a continuidade de apoio técnico e financeiro através de convênio com a instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, com atendimento aos alunos com alto grau de comprometimento no seu desenvolvimento global (MATO GROSSO, s.d.c, p 42).

As metas 17 e 18 apresentam questões relacionadas à formação, estabelecendo prazos para a capacitação de recursos humanos especializados em educação especial em parceria com a união. As demais metas dizem respeito às questões específicas como é o caso de aquisição de recursos pedagógicos para o atendimento, melhoria da infraestrutura das escolas, construção de projetos políticos pedagógicos pelas escolas e implantação de atendimentos específicos nas diversas áreas de deficiência.

Em 2011, o Plano completou três anos de aprovação e, em cumprimento à determinação legal que o instituiu, passou por uma avaliação¹³⁶. Para tanto, o governo de Mato Grosso e o Fórum Estadual de Educação lançaram um documento que serviu de subsídio às discussões da Conferência Estadual de Avaliação do Plano Estadual de Educação (Conapee¹³⁷). Esse documento está dividido em duas partes. A primeira parte denominada *Balanço dos resultados da política de educação no Estado de Mato Grosso* faz uma avaliação dos resultados da política de educação a partir dos indicadores e metas estabelecidas para os anos de 2007 a 2010 e aprovadas em 2008. A segunda parte é denominada *Proposta de reestruturação do plano Estadual 2008-2017*. Nesta última, procurou-se separar e articular as estratégias e metas operacionais sem, contudo, perder de vista os objetivos traçados por ocasião da aprovação do Plano, pelos governos estadual, municipal e sociedade civil.

Finalizados os trabalhos de avaliação do Plano, o resultado foi a composição de um novo Documento para o período 2008-2017. Na sequência, passo a abordar aspectos referentes à política estadual de educação especial de Mato Grosso no que concerne aos referenciais normativos produzidos pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

¹³⁶ A obrigação de realizar a avaliação do Plano está prevista no artigo 3º da Lei nº 8806/ 2008. De acordo com esta lei, a primeira avaliação deveria acontecer no 3º ano de sua vigência, sendo conduzida pelos esforços do Estado, Município e Sociedade Civil. Assim, 2011 foi o ano de avaliação do Plano Estadual de Mato Grosso.

¹³⁷ A Conapee de Mato Grosso foi realizada em três etapas: municipal, regional e estadual. Na etapa municipal, a Conferência mobilizou a participação da sociedade e esteve sob a coordenação conjunta de Assessores Pedagógicos (rede estadual) e Secretários Municipais de Educação, que se responsabilizaram pela formação da Comissão Organizadora que garantiu as representações das instituições/segmentos no âmbito do município. As contribuições da etapa municipal foram levadas às Conferências Regionais realizadas nos municípios polos que sediam os Centros de Formação e Atualização de Professores (Cefapros). Nesses Centros, as ações para a composição das Comissões Organizadoras Regionais estiveram sob a responsabilidade de seus gestores. A final da etapa regional, que aconteceu nos dias 15 a 18 de novembro de 2011, reuniu os participantes que representam os diversos segmentos da sociedade.

5.3.3 O PAPEL DO CEE/MT NA CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para compreender os movimentos do CEE/MT no papel de órgão normatizador da política estadual de educação, considero conveniente realizar uma análise que tem como base a Resolução 001/2012 CEE/MT evocando, sempre que necessário, o confronto com as diretrizes anunciadas pela resolução anterior, a 261/2002 CEE/MT.

A Resolução 001/2012 CEE/MT, publicada em substituição à resolução anterior, de 2002, reflete a influência de dois movimentos. O primeiro, de caráter nacional se refere à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que, no decorrer dos anos, resultou em mudanças no modo de conceber a deficiência como condição humana, contribuindo, ainda, para recuperar o sentido da educação especial como modalidade de educação escolar, cujo primado consiste na ampliação do acesso dos alunos às classes comuns, bem como de sua permanência. E o segundo movimento, de caráter local, diz respeito a um período específico (2008-2012) em que são discutidas e implementadas as Orientações curriculares para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso, as quais resultaram em novos direcionamentos à política educacional do estado e, por conseguinte, às ações a serem empreendidas na educação especial.

No que se refere aos fundamentos legais, ambas as resoluções apontam como referencial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e o disposto nos artigos 58, 59 e 60 dessa lei. Além da LDB de 1996, a Resolução nº 261/02 do CEE/MT faz referência ao Parecer 17/01 do CNE que instituiu a Resolução 02/01 CNE/CEB. No caso da Resolução nº 001/12 do CEE/MT, esta aponta também como fundamento o Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovado pelo Decreto nº 186/2008 que possui status de Emenda Constitucional, promulgados pelo Decreto 6.949/2009.

Ao conceituar a educação especial, as resoluções apresentam-na como Modalidade da educação escolar que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Foi possível identificar uma diferença entre ambas. De acordo com o Art.1º da Resolução 261/02 CEE/MT a educação especial é entendida:

Como um processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, e em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns.

Percebe-se que a referida resolução repete, na íntegra, o conceito difundido na Resolução Nº 2 CNE/CEB de 2001, admitindo a possibilidade de os serviços da educação especial serem substitutivos aos serviços oferecidos em classes comuns do ensino regular. Diferentemente da Resolução 261/02 CEE/MT, a Resolução 001/2012 CEE/MT nega o caráter substitutivo à modalidade prevendo, conforme deliberado na Política Nacional (2008), a oferta do atendimento especializado no período inverso da sala de aula comum (Art. 5º, § 3º). De acordo com o texto da Política Nacional (2008):

[...] o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 16).

Por outro lado, a resolução estadual aprovada em 2012 demonstra perfeita consonância com os pressupostos preconizados no documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entendendo que, uma vez que a educação especial integra a educação regular, o processo de escolarização e o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência deve ocorrer na escola de ensino regular onde o aluno está matriculado ou, na impossibilidade de atendimento no mesmo local, este será atendido na unidade escolar mais próxima que, oferte o serviço (Art. 6º, § 3º, 4º e 5º).

No que se refere ao alunado da educação especial, em semelhança à Resolução Nº 2 CNE/CEB de 2001, o CEE/MT havia delimitado, por meio da Resolução 261/02, que esse público era constituído pelos alunos que durante o processo educacional apresentavam:

- I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:
 - a. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Art. 4º).

Kassar (2002) alerta para o cuidado que se deve ter com as costumeiras especificações e categorizações das crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica. Para essa autora, as dificuldades apresentadas por tais alunos decorrem predominantemente do modo como ocorrem os processos de ensino e não propriamente de suas dificuldades em aprender. A autora assevera que, na maioria das vezes, essa dinâmica de identificação do aluno pode vir a contribuir para que a escola não assuma suas fragilidades no processo de ensino.

Esse debate foi predominante na área da educação especial ao longo da década em questão. A Resolução 001/2012 CEE/MT, por sua vez, define um grupo específico de sujeitos como sendo os destinatários dos serviços da educação especial, em modo sintônico com a Política Nacional de Educação Especial de 2008. Tal grupo é representado pelos alunos com deficiência; alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento e os alunos com altas habilidades/superdotação (Art. 4º).

Os artigos 5º das Resoluções em tela especificam que o processo de identificação do alunado é de responsabilidade da escola e de suas respectivas equipes pedagógicas, facultando a estas a possibilidade de solicitarem assessoramento ou orientações à equipe multiprofissional da Seduc / Gerência de educação especial, caso haja a necessidade de outras avaliações ou se ainda perdurarem dúvidas na avaliação do aluno realizada pela escola, com relação à necessidade de atendimento educacional especializado (MATO GROSSO, 2002a; MATO GROSSO, 2012). Essa afirmação de responsabilidade por parte da escola é muito mais intensa em 2012, pois o Art. 8º da Resolução 261/02 CEE/MT afirmava que a avaliação e o encaminhamento de equipe multiprofissional era fator determinante para o ingresso do aluno na Educação Básica, a qualquer tempo, apresentando certa contradição com as diretrizes expostas no Art. 5º da mesma resolução. Essa tendência de valorização da equipe pedagógica no processo de encaminhamento e identificação encontra-se em sintonia com as reflexões apresentadas por Bridi (2011).

As resoluções analisadas deliberam critérios organizadores para o processo de matrícula¹³⁸ do alunado da educação especial na Educação Básica. Na Resolução 261/2002 CEE/MT estava estabelecido que o ingresso do aluno na escola poderia ocorrer a qualquer tempo (Art. 8º), sendo terminantemente proibida a estas negarem a matrícula a esses alunos (Art. 26). A dimensão de obrigatoriedade da matrícula no ensino comum emerge como “relativa” em ambas as resoluções, quando analiso o conjunto de suas

¹³⁸ A Resolução 261/02 CEE/MT definia que a matrícula do aluno da educação especial devia ser efetivada nos termos da Resolução nº 150/99 do CEE/MT.

determinações. Embora, a Resolução 001/12, em sua globalidade, reafirme a escolarização dos alunos da educação especial no ensino comum, a mesma se mostra merecedora de atenção, em função de seu caráter aparentemente contraditório expresso no Art. 21, por ter estabelecido que:

É garantida a matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, *capazes de se integrar* no sistema regular de ensino.

O artigo traz um aspecto que considero conflitante, na medida em que afirma que a matrícula é obrigatória e ao mesmo tempo limita a possibilidades de acesso aos alunos.

O uso da expressão *capazes de se integrar* indica que alguns podem não ser considerados aptos. Outro aspecto observado nessa resolução de 2012 é a utilização reiterada da expressão *aluno com necessidades educacionais especiais*, quando a Política de Educação Especial de 2008 define e refere-se ao alunado da educação especial como alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estes últimos aparecem somente duas vezes no texto: quando a resolução se refere à conceituação da educação especial (Art.1º) e no momento em que se especifica quem é o público alvo destinatário dos serviços (Art. 4º). O conceito *necessidades educacionais especiais* é apresentado em 13 diferentes momentos. Essa duplicidade de conceitos poderia evocar maior flexibilidade no processo de identificação do alunado, incluindo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e não necessariamente deficiência.

Ambas as resoluções fazem referência à formação exigida aos professores, prevendo que para atuar na educação especial estes devem ser especializados e/ou capacitados mediante programas de formação inicial e continuada.

A resolução 261/2002 CEE/MT, em específico, fazia a seguinte distinção: professor capacitado era aquele que, em sua formação de nível médio ou superior, teve incluídos conteúdos de Educação Especial adequados ao desenvolvimento das competências necessárias ou que comprovasse a participação em cursos afins (Art. 19, § 1º); professor especializado era aquele com licenciatura em Educação Especial ou em uma das suas áreas, preferencialmente ligada à formação em Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou que comprovasse uma complementação de estudos ou pós-graduação, nas diferentes áreas do conhecimento que lhe habilitasse a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Art. 19, § 2º, I e II).

Silva (2008) investigou a formação de professores de salas de recursos na rede estadual de Mato Grosso, entrevistando professoras em atuação nesses espaços de atendimento, e gestoras no sentido de compreender as influências das ações de formação da Seduc-MT sobre a aprendizagem profissional das docentes. A referida pesquisa ocorreu em meio ao processo de discussões que redundou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Uma das diretrizes desta política diz respeito à formação exigida ao professor o qual “deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área” (BRASIL, 2010, p. 24).

A pesquisa de Silva (2008) evidenciou duas questões que contribuem para suscitar questionamentos a respeito do que a Política Nacional (2008) traz como diretriz acerca do processo de formação dos docentes e o que, efetivamente, ocorreu em Mato Grosso a esse respeito. A primeira que destaque refere-se à inexistência de formação inicial para professores de educação especial no Estado de Mato Grosso e a outra, relacionada propriamente à formação continuada, evidenciou que os “cursos de formação continuada oferecidos pela Seduc-MT têm sido a única ação para a formação de professores de educação especial, sendo portanto, insuficientes para mudar a prática do professor na sala de recursos” (Silva, 2008, p.128).

O contexto analisado por Silva (2008) tem se mantido sem alterações significativas. No Estado de Mato Grosso, após 2012, a orientação da Resolução 001/2012 CEE/MT é que para atuar nos serviços da área, o professor deve ter habilitação em cursos de licenciatura plena, com especialização em educação especial (Art. 18).

Além de não contar com professores habilitados na área, outra dificuldade da gerência de educação especial é a rotatividade do quadro docente, uma vez que a grande maioria dos professores é contratada. Essa se mostra como um dos grandes desafios presentes na política estadual. A rede enfrenta a rotatividade, precisa contratar professores e, no entanto, paradoxalmente, cede 94 docentes para atuar na rede privada, mantida por meio dos convênios.

A maioria não é efetiva. Nós temos dificuldades. A gente tem essa preocupação com a rotatividade. Um dia ele está aqui, depois está em outra rede. [...] A gente quer formar o profissional, não importa em que espaço ele esteja, pode estar na iniciativa privada. Nesse caso oferecemos no Casies a formação para esses profissionais. Porque a gente entende que o aluno que está no município, não importa em que rede estiver é um cidadão e necessita do atendimento especializado e quanto mais pessoas estiverem formadas trabalhando nesses espaços, para a gerência será melhor (Gestor Y).

Na ausência ou insuficiência de professor habilitado, o Art. 29 da Resolução 001/2012 resguarda ao estado a possibilidade de contratar professores com curso de qualificação em educação especial.

No que tange à oferta de serviços, observa-se que houve alteração ao longo do período contemplado pelas resoluções em análise. A Resolução 261/2002 CEE/MT regulamentava o funcionamento de classes comuns, classes especiais, salas de recursos, escolas especializadas e centros de educação especial. Tais serviços estavam organizados nas formas de *Serviços de Apoio Pedagógico Especializado* e os *Serviços Especializados* tanto na rede pública com na rede privada (Art. 9º). Observou-se que a resolução aprovada em 2012, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial (2008), com exceção das classes especiais, também regulamenta os demais serviços previstos na resolução anterior.

Quanto à regulamentação dos serviços, os textos das Resoluções 261/2002 e 001/2012, do CEE/MT, apresentam algumas semelhanças e diferenças.

Uma das semelhanças pode ser observada com relação à oferta de *Serviços de Apoio Pedagógico Especializado* em classes comuns e salas de recursos. A resolução de 2012, contudo, prevê que os centros de atendimento especializado da rede pública ou privada, as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, também possuem a prerrogativa de ofertar o atendimento educacional especializado (AEE) (Art. 6º, §1º e § 3º e Art.28). Outro aspecto semelhante entre as duas resoluções se refere aos serviços especializados prestados pelos Centros de Educação Especial. Verifica-se que estes espaços são responsáveis por realizar serviços de avaliação, estimulação essencial, escolarização, formação continuada e educação para o trabalho (Art. 8º, §1º). Por outro lado, diferentemente da resolução anterior, a Resolução 001/2012 não prevê a realização de serviços de reabilitação.

Apesar de ter avançado com relação à ênfase no ensino comum e no sentido de não prever a oferta de atendimento especializado em classes especiais, a resolução aprovada em 2012 resguardou aos Centros existentes no Mato Grosso, a possibilidade de ofertar a escolarização, em modo contraditório aos princípios preconizados na Política de Educação Especial de 2008 e às determinações da Resolução 04/2009 do CNE-CEB, no sentido de que a escolarização deverá ser realizada na escola comum.

Ao reconhecer a possibilidade da oferta de escolaridade por Centros especializados, a Resolução 001/2012 CEE/MT reforça a continuidade de uma política

que tem caracterizado a história da Rede Estadual de Mato Grosso. Tal indicação contradiz a concepção de Educação presente nas *Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso (OCs)*, as quais determinam a integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e não a oferta de formas paralelas de ensino que venham a comprometer a ação educativa (MATO GROSSO, 2010), além de estar em contraste com a legislação nacional a respeito do tema e com as diretrizes dessa política, conforme já anunciado.

Além do que acabo de apontar, percebem-se outros paradoxos decorrentes da análise do texto da resolução 001/2012 CEE/MT quando, por exemplo, esta indica que a educação especial será ofertada por meio dos serviços de apoio especializado e, ao mesmo tempo, mantém brechas para que centros especializados se cadastrem como escola; ou quando indica a existência de alunos que não estariam aptos à escolarização.

Ainda nesse sentido, ao analisar as deliberações constantes no Capítulo VIII acerca do “credenciamento e da autorização de instituições e cursos da educação especial”, identifica-se que o título desse capítulo é gerador de dúvidas e sugere múltiplas interpretações, visto que une os termos “instituições e cursos” associados à educação especial, no entanto o teor do único artigo desse capítulo – o artigo 26 - parece ser completamente dirigido às escolas do sistema educacional como um todo. O artigo 26 afirma:

As escolas credenciadas para a oferta da Educação Básica, autorizadas para oferta de suas etapas e/ou modalidades, deverão incluir serviços de educação especial, estes devidamente previstos no seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar (MATO GROSSO, 2012, p. 7).

O texto acima está a indicar a todas as escolas do sistema regular de ensino e não especificamente aquelas especializadas, pois qual seria o sentido de se exigir a inclusão de serviços de educação especial se a própria escola seria um desses serviços?

De todo modo, as contradições, as aparentes incoerências e lacunas são aspectos inerentes aos textos políticos. Acredita-se que essa pluralidade de sentidos esteja relacionada com as diferentes tensões geradoras do texto e de seus limites. Como a política está relacionada com organização das práticas, com a ação dos grupos sociais e com a tensão para que sejam aceitas e valorizadas determinadas diretrizes, pode-se dizer que o resultado dessa disputa tende sempre a suscitar interpretações e traduções diversas (BALL; MAINARDES, 2011).

Assim, a Resolução 001/2012 CEE/MT, desde sua publicação, estabeleceu, a meu ver, o que consiste em um elemento tensionador das discussões que ocorrem entre os atores envolvidos na arena política da educação especial. Trata-se de um debate complexo que envolve a busca de afirmação de certas diretrizes, admitindo uma processualidade. Quanto à manutenção de escolas especiais, essa resolução prevê a transformação dessas unidades escolares em Centros de Atendimento Educacional Especializado, com ressalvas. Nessa direção o Art. 27 assim prevê:

Vencidas as atuais autorizações concedidas às unidades escolares públicas e privadas, para ministrar exclusivamente a modalidade educação especial, estas só poderão ser renovadas se demonstrada a real impossibilidade de se constituírem em Centro de Atendimento Educacional Especializado, nos termos desta normativa (MATO GROSSO, 2012, p. 8).

Trata-se de um processo de instituição de política pública e nesse campo sempre haverá embates e disputas. As relações conflitantes entre os atores envolvidos têm lugar em todos os contextos da arena política, ou seja, do momento em que se instaura o processo, durante a formulação do texto, até sua implementação no contexto da prática. Tais arenas, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011) aparecem geralmente na forma de tensões e contradições que se materializam em disputas na forma de discursos conflitantes entre os envolvidos.

A análise conjunta das resoluções estaduais aprovadas em 2002 e em 2012 também suscitou a problematização de outra questão complexa e que tem permeado as arenas em que se constituem as políticas de educação especial. Trata-se da relação público-privado. Foi possível observar que a regulamentação acerca da atuação ou atividades exercidas pelas instituições não governamentais, consideradas filantrópicas e sem fins lucrativos, são praticamente silenciadas por parte destas duas resoluções, diferentemente do que se observa no Plano Estadual¹³⁹ de educação (2006-2016) no qual são reafirmadas as parcerias do estado com essas entidades, conforme já abordei.

Ambas as resoluções definem em um único parágrafo que as instituições filantrópicas poderão efetuar convênios com órgãos ou entidades para o desenvolvimento de atividades que possibilitem o cumprimento de suas finalidades (Art. 11, § 5º da

¹³⁹ Constata-se que as deliberações da Conferência de reavaliação do Plano (2006-2016) que culminou na construção do novo Plano para o decênio 2008-2018, continuam a assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições filantrópicas (APAE e Pestalozzi) e determinam que tal apoio ocorrerá mediante a assinatura de convênios anuais que definirão os valores per capita por aluno, apoios para formação dos professores com orientação do pessoal (MATO GROSSO, 2008).

Resolução 261/2002 e Art. 8º, § 3º da Resolução 001/2012) mas, em nenhuma parte das resoluções, em análise, são abordados aspectos referentes à oferta do atendimento prestado por parte dessas entidades, tampouco há menção ao apoio estatal a essas instituições quando, na prática, há indícios de que essa parceria ocorre.

Dentre os aspectos de interesse pedagógico da Resolução 001/2012 CEE/MT destaca-se o fato de esta prever que os serviços de apoio pedagógico especializados ofertados nas classes comuns sejam desenvolvidos por meio da atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; que além da formação, sejam oferecidas orientações ao professor regente e a inserção de outros profissionais nos serviços de apoio pedagógico especializado como o auxiliar de professor regente, instrutores surdos, guia-intérprete, tradutor/intérprete de LIBRAS. (Art. 6º, § 2º).

Os textos dos referidos documentos foram entendidos como uma das formas pelas quais a política estadual se constituiu e se materializou a partir da década dos anos 2000, de modo que alguns aspectos, relativos à maneira como o Estado do Mato Grosso vem instituindo sua política de educação especial mereceram destaque. Busquei compreender como a política pública assumiu, ao longo da década, diferentes perspectivas com potencial para gerir os processos da oferta da escolarização, organização dos serviços e produção de trajetórias para os sujeitos da educação especial.

Convém destacar que toda a movimentação estadual no referido período mostra indícios de um fortalecimento de uma política educacional que objetiva, na afirmação de suas metas e na implementação de seu marco normativo, a afirmação de uma política fundamentada nos princípios e diretrizes de uma educação inclusiva. Emergiu assim a percepção de que houve, por parte do Estado do Mato Grosso, uma tentativa de manter-se alinhado às diretrizes estabelecidas pelas políticas de educação e de educação especial em âmbito nacional, ainda que buscando direcionar suas ações com base nas tensões e questões que caracterizam sua condição regional. Nesse quesito, o estado produziu diretrizes para a educação especial, propostas curriculares para a Educação Básica, construiu referenciais normativos e produziu e reavaliou seu Plano Estadual de Educação na tentativa de responder aos direcionamentos da atual política educacional do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de constituição da política de educação especial no Estado de Mato Grosso, com ênfase nas ações desencadeadas no percurso compreendido entre 1962 a 2012. Com a finalidade de compreender a forma como o estado se mobilizou para dar curso às ações da educação especial, em paralelo, busquei identificar as conexões estabelecidas entre a política estadual e as diretrizes e pressupostos que configuram as políticas de educação e de educação especial em âmbito nacional. Considero que, ao longo da análise foram apresentadas as diretrizes e os movimentos constitutivos dessa política, com os detalhes que justificam a ênfase interpretativa. No atual momento do texto, pretendo retomar alguns aspectos que permitiram compreender essas emergências e que anunciam alguns delineamentos previstos para um futuro da educação especial no Estado do Mato Grosso. Pretendo ainda destacar um processo de mudança que envolve a pesquisa e que modifica quem pesquisa uma vez que, em sintonia com os pressupostos teóricos que me orientaram, reconheço-me como parte desse processo.

Na escolha do referencial teórico que daria suporte à investigação considerei o diálogo entre as abordagens do pensamento sistêmico e do ciclo de políticas associados às discussões e aportes que circundam a temática investigada. A interlocução entre tais abordagens possibilitou a compreensão dos movimentos da política em Mato Grosso, entendendo que, na processualidade e no desencadeamento das ações nos diferentes tempos, a política estadual esteve, todo o tempo, permeada por embates, disputas e contradições.

No intuito de atingir o objetivo que me propus a perseguir e uma vez delimitado o caminho a percorrer, procurei me inserir no contexto da investigação. A inserção no campo de pesquisa se deu por meio da coleta de dados na Secretaria de Estado de Educação e no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso.

Os instrumentos de coleta de dados deram prioridade aos documentos produzidos pelos referidos órgãos, com os quais foi possível identificar os movimentos do estado desde o momento de sua iniciativa de formalizar uma política para a educação especial na rede estadual, por intermédio dos quais foi possível vislumbrar os processos de tomada de decisão que engendraram a constituição de uma política de Educação Especial no Estado de Mato Grosso. Além da análise dos documentos representativos da política,

considerarei necessária a interlocução com os gestores que, à frente da equipe de educação especial no estado, participaram desse processo de tomada de decisão nos diferentes momentos da política.

Ao iniciar esta investigação muitos questionamentos me inquietavam, contudo, chegada a hora de concluir o estudo, identifico o quanto as perguntas iniciais se apresentam na forma de novas questões. Por ora apresento as respostas possíveis, encontradas no percurso da investigação.

Os dados revelam que, do movimento inicial em que o Estado de Mato Grosso manifestou os primeiros sinais no sentido de instituir uma política de Educação especial, até o período em que se verificou a preocupação em produzir e implementar políticas direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, identificou-se a existência de três momentos constitutivos da política estadual. Longe de representar fases estáticas e lineares, tais períodos foram compreendidos na processualidade das ações empreendidas e como resultado de relações complexas que influenciam, são influenciadas e articuladas às políticas de educação e de educação especial dos tempos em que ocorreram.

Constatei que no primeiro período, fase inicial de instituição e estabelecimento dos serviços da educação especial, ocorreu a criação de um setor para representar a Educação Especial no estado. A iniciativa de criação desse setor representou a possibilidade de se desenvolver programas, projetos e ações dirigidas à educação dos alunos com deficiência, os quais, até então, estavam à margem do processo educacional. Em um segundo momento se identifica um processo de ampliação e estruturação de novos serviços, com destaque para a movimentação do estado no sentido de regulamentar as ações e estabelecer diretrizes norteadoras para a área. O terceiro período, por sua vez, aponta para uma tentativa de ressignificação da educação especial no estado e representa o momento em que se constroem diretrizes e dispositivos normativos com a clara intenção de direcionar as políticas educacionais em Mato Grosso na perspectiva da educação inclusiva.

Os dados indicam que na década de 1960 se registraram as primeiras iniciativas de políticas dirigidas à educação especial, no entanto se verificou que o estado não possuía uma diretriz orientadora, de maneira que as ações relativas à área eram direcionadas, exclusivamente, pelas determinações da política nacional.

Nessa época, a legislação federal declarava a preferência para que os alunos com deficiência fossem incluídos no sistema educacional (Lei 4.024/1961). Esse estado,

contudo, em modo semelhante ao que ocorria em todo o país, estruturou os serviços de atendimento na forma de classes especiais, sendo que tais espaços, inicialmente constituídos por alunos com deficiência mental, progressivamente passaram a acolher alunos com as demais deficiências.

No transcorrer dos anos, a política de educação especial brasileira se reconfigurou e se percebe a incidência de movimentos de ordem nacional e internacional influenciando a produção de políticas públicas. Foram produzidos novos dispositivos político-normativos e diretrizes orientadoras para a área e, ainda assim, em Mato Grosso, as classes especiais permaneceram incólumes às mudanças instauradas. A análise dos documentos e entrevistas indicam que o estado somente veio a se posicionar e tomar uma decisão a respeito da extinção desse serviço no ano de 2010, aproximadamente, quarenta anos depois de sua instituição.

Os dados apontam que, em alguns momentos, devido às singularidades regionais, a política estadual assume configurações próprias e que, em outros, se observa que o Governo estadual procurou alinhar a política local aos delineamentos da política nacional. Em 1972 frente à estruturação da educação nacional instaurada por meio da Lei 5692/71, o governo estadual formaliza a área, criando a Divisão de Educação Especial para gerir e organizar as ações educacionais voltadas aos alunos com deficiência. Observa-se que, desse período em diante, ainda que no “modelo segregado” de classes especiais, começa a acontecer uma expansão da oferta de serviços para os municípios do interior do estado. Conforme os dados levantados, essa expansão na oferta de serviços, paralelamente ao trabalho que vinha sendo desenvolvido nas classes especiais das escolas, foi estendida mediante a criação de instituições filantrópicas no estado como a APAE e Pestalozzi.

Inicia-se a década de 1980 e se observa a continuidade dos direcionamentos associados à política de educação especial na rede estadual presentes na década anterior. Os dados coletados evidenciam que, na oferta dos serviços, estes eram concebidos por uma dimensão de caráter terapêutico- assistencial fundamentada em critérios clínicos, em sintonia com a tendência histórica também apresentada em muitos estudos relativos a outros contextos no Brasil. Tais critérios que, além de nortear os processos de identificação e diagnósticos dos alunos, passaram, ainda, a orientar a formação oferecida aos docentes.

Submeter o alunado às avaliações realizadas por equipes multiprofissionais, caracterizar os alunos e distingui-los com base em critérios psico-sociais e comportamentais são indícios que evidenciam a tendência centralizadora da equipe de

educação especial da secretaria estadual que, naquele período, amparada pelo/no campo terapêutico, retirou da escola a possibilidade de diagnosticar, avaliar e direcionar o atendimento do aluno.

A década de 1990 se anuncia e os documentos analisados indicam uma tendência ao surgimento de novos direcionamentos na política educacional em âmbito local. /Capitaneado pelas mudanças e prescrições definidas na Constituição Federal de 1988 e, influenciado por deliberações e diretrizes oriundas de conferências internacionais, Mato Grosso começa a delinear propostas e políticas de educação e a buscar alternativas pedagógicas que pudessem minorar os altos índices de repetência escolar que impediam a permanência do aluno no sistema educacional.

Aliado a isso, para organizar os serviços educacionais, o estado enfrentava déficits de outra natureza entre os quais se destacavam a falta de estrutura da rede física das escolas, ensino de baixa qualidade e ausência de políticas de valorização dos profissionais da educação. Observa-se que, no intuito de reverter esse quadro, Mato Grosso começa então, a produzir políticas e alternativas pedagógicas que se anunciam a partir da intenção de superar os problemas que haviam sido detectados. Qualquer medida que viesse a ser implementada nesse sentido, no entanto, deveria vir acompanhada de uma política voltada à qualificação docente visto que o estado, naquele período, contava com baixo índice de professores com formação em nível superior.

Transcorridos vinte anos, os dados permitiram identificar o seguinte: se no âmbito do ensino regular, o Estado do Mato Grosso produziu alternativas e políticas para minimizar as defasagens e melhorar a qualificação associada à formação docente, no campo da educação especial, ainda hoje, enfrenta sérias dificuldades. Além de não contar com professores habilitados na área, lida com a frequente rotatividade de docentes tendo em vista que há forte presença de profissionais contratados atuando nos serviços.

Entendo que este é um dos paradoxos que permeiam a arena da política pública e que, na atualidade, se impõe como um desafio à rede estadual. O estado permanece contratando professores para atuar nos serviços ofertados pela rede pública e, no entanto, cede profissionais efetivos para atuar na rede privada.

Se nas décadas anteriores se observou em Mato Grosso, a prevalência e o protagonismo das classes especiais na prestação dos serviços, aliadas aos atendimentos ofertados pelas instituições especializadas, outro aspecto evidenciado na análise do conjunto dos documentos se refere à criação/expansão dos serviços que se operou a partir da década dos anos 90. Em consonância às orientações da política nacional, na década em

questão, os serviços foram ampliados e passaram a ser ofertados também em classes comuns, em salas de recursos e por meio de unidades de ensino itinerantes.

No contexto brasileiro, a partir da segunda metade da década de 1990 se observa a proeminência de discussões e a divulgação de estudos resultantes de pesquisas que passam a defender mudanças nas práticas pedagógicas dirigidas às pessoas com deficiência, as quais, até então, permaneciam predominantemente sendo educadas em espaços paralelos à educação comum.

A repercussão dessas pesquisas, juntamente com a divulgação das concepções difundidas em declarações e documentos resultantes de movimentos nacionais e internacionais concorreram para que, a Política Nacional de Educação Especial (1994) declarasse como um de seus pressupostos que a educação especial deveria se integrar à educação geral. Mato Grosso adere aos princípios elencados nessa Política Nacional e, em conexão com as proposições da mesma, elabora as *Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso (1994)* que passariam a nortear a educação especial do estado até o ano de 2001.

Resguardadas as peculiaridades regionais percebem-se, claramente, as influências da Política Nacional de Educação Especial (1994) nos pressupostos definidores da Diretriz local, os quais se anunciam em seus princípios norteadores, no modo de se referir ao alunado, na forma de organizar e instituir os serviços de atendimento, todavia a pesquisa revelou que não houve mudança significativa no que se refere aos processos de avaliação e diagnóstico dos alunos, cuja ênfase continuou a ser concebida a partir de uma perspectiva terapêutica.

Os dados, em seu conjunto, possibilitam perceber tanto conexões, como pontos divergentes entre a Política Nacional e a Diretriz local. Um aspecto que evidencia a sintonia entre ambas está posto na forma de conceber a educação especial. A diretriz declara que a educação especial no estado estava deixando a característica de subsistema paralelo para integrar-se, em definitivo, ao sistema educacional.

Ao mesmo tempo se percebe que, ainda que tivessem sido criados serviços e alternativas pedagógicas para a integração do aluno com deficiência no sistema educacional, como por exemplo, serviços de apoio nas salas comuns e as salas de recursos, Mato Grosso permaneceu investindo em serviços de natureza segregada.

Sabe-se que o processo de constituição de uma política é complexo e permeado por tensões e arenas de disputa que circundam todo o contexto de sua produção, aspecto que leva à compreensão de que,

a constituição de uma política e sua efetivação não se dá apenas no campo do discurso, mas nas relações de poder aí presentes que determinam como as políticas sociais serão administradas pelo Estado e novamente, redimensionadas, pelos governos que expressam a direção dos poderes no cotidiano (Silva, 2001, p. 74).

Em se tratando de uma política pública, como é o caso da educação especial, as contradições são inerentes ao processo, sendo que algumas questões permanecem inexequíveis e outras se mantêm, por longo tempo, como foco de disputas na arena da política. De todo modo, as dicotomias são instrumentos para se pensar alternativas possíveis e nos provocam a duvidar e abdicar da previsibilidade das situações.

Pelos dados ficou demonstrado que a proposta de interiorização do atendimento educacional especializado para os municípios do interior do estado, concebida ainda na década de 1990, se converteu em um dos principais objetivos da política de educação especial instaurada no estado a partir do ano 2000. Percebeu-se, também, que Mato Grosso conjugou uma série de ações com o objetivo de que esta política estivesse consubstanciada em princípios inclusivos. Como exemplos podem ser citados a realização de programas e projetos realizados com vista à expansão e interiorização do atendimento, a implementação de uma nova proposta curricular, a criação dos centros especializados, a realização de cursos de formação para os professores, a extinção das classes especiais, dentre outros. Desse modo, percebe-se que houve, por parte do estado, uma tendência em articular políticas na busca de garantir propostas educacionais que atendessem a todos os alunos.

Constata-se que as políticas de educação especial no Mato Grosso, ao longo do período analisado, mostram sintonia com a história da educação especial brasileira, ainda que esta sintonia esteja marcada por divergências decorrentes de características específicas que evidenciam precariedades.

Os programas e projetos que foram propostos e implementados, por exemplo, objetivavam ampliar o atendimento ao alunado da educação especial, com a expectativa de que viria a ocorrer a consolidação do atendimento pela via da interiorização e da descentralização das ações da gestão central de educação especial, no entanto, os dados evidenciam que, em 2012, ainda havia municípios do Estado de Mato Grosso em que a rede estadual de ensino não contava com serviços de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (2008) a escola regular é o local privilegiado para a educação de alunos com deficiência, entretanto, os dados demonstram que, em Mato Grosso, no ano

de 2012 havia o equivalente a 1.928 (27%) alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares da rede estadual. Em contrapartida, no ensino especial, 3.040 alunos (81%) ainda frequentavam a rede privada.

No que se refere à formação de professores, os dados apontam para a existência de iniciativas de formação continuada programadas pela Secretaria de Educação para atender a demanda de profissionais não habilitados para atuar na área. Desde 2008, a Secretaria vinha oferecendo formação aos professores na forma de cursos e oficinas que ocorrem, tendencialmente, de forma pontual e descontínua, podendo não estar direcionados às questões vivenciadas na prática cotidiana dos profissionais que atuam na sala de aula e no atendimento educacional especializado.

No ponto de partida da presente investigação, a busca era por compreender o processo de constituição da política de educação especial em Mato Grosso e a identificação de conexões entre essa política e as diretrizes que configuram as políticas de educação e de educação especial em âmbito nacional.

No ponto de chegada, a partir das reflexões apresentadas, é possível inferir que houve, por parte do Estado do Mato Grosso, a tentativa de manter-se alinhado às diretrizes e princípios estabelecidos por essas mesmas políticas, ainda que nos diversos espaços-tempo de constituição da política, as decisões e o direcionamento das ações do estado também estiveram circundadas pelas singularidades locais, pelas tensões, contradições e disputas inerentes à arena da política pública.

Foi possível constatar que o estado demonstrou a intenção de estabelecer uma política cujas finalidades, diretrizes e referenciais normativos estivessem alicerçados em princípios inclusivos. Houve avanços e retrocessos e nesse processo, cada movimento, decisão/ ação empreendida não aconteceu dentro de um mesmo contorno uma vez que, estes se desfazem e em cada tempo se (re) constituem na/ pela relação dos sujeitos/textos/contextos em que ocorrem. Esse processo de gerar novos movimentos constitui a ideia de recursividade da política e remete à ideia de Bateson (1989) de que “há uma razão para que as coisas aconteçam de determinada maneira se pudermos mostrar que há mais possibilidades de acontecerem dessa maneira do que de maneira diferente” (Idem, p. 14).

Que esse estudo acerca do processo de constituição de uma política pública, no contexto de um sistema de ensino específico, contribua para o debate acadêmico, tanto em âmbito nacional como no interior do próprio estado, para a problematização de questões no que tange à formulação de políticas e ações voltadas à educação especial e

para a compreensão dos diferentes aspectos que envolvem a processualidade de programas e de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

DAS PENSAMENTAÇÕES INICIAIS ÀS CONVERSÇÕES FINAIS

O ruído das folhas movidas pelo vento no bosque, o som das ondas do mar, o zumbido dos insetos na pradaria, o silêncio de uma noite de lua no deserto e o bulício de uma cidade em seus fazeres produtivos e em suas conversações políticas, tudo isso e mais têm a ver conosco, seres humanos, em nosso viver como seres históricos, geradores dos múltiplos mundos que habitamos. Tem mais: os mundos que habitamos surgem como nossos habitares na biosfera, constituindo uma antroposfera que inclui tudo que fazemos, da contemplação reflexiva à tecnologia e da alegria à angústia pelo divino como parte dela.

(MATURANA, 2009, p.19)

Parti da epígrafe acima refletindo naquilo que Gregory Bateson afirmou ao escrever *Mente e Natureza*: “somos parte de um mundo vivo”. Se integramos um mundo vivo, como diz o autor, devemos compreender como esse mundo se encontra ligado em seus aspectos mentais. Mas para isso, será necessário focalizar de maneira mais ampla o fenômeno da vida e se desvencilhar do pensamento fragmentador ou da linguagem da lógica que separa as áreas do conhecimento. Nessa linha de entendimento, Bateson argumenta que

a maioria de nós perdeu aquele senso de unidade da biosfera e da humanidade que nos uniria e tranquilizaria com uma afirmação de beleza. Quase todos nós não acreditamos hoje que sejam quais forem os altos e baixos do detalhe de nossa limitada experiência, o todo maior é basicamente belo (BATESON, 1986, p. 26).

Bateson me fez um convite para prestar atenção aos fenômenos da vida a fim de entender qual é o padrão de organização comum a todas as criaturas vivas. De fato, faz todo sentido que eu me detenha em reflexões a esse respeito e pergunte: o que uma folha, uma onda no mar, um inseto na pradaria ou o “outro” têm a ver comigo? O que representam e o que os ligam a mim ou às coisas que me constituem?

Encontrei em Bateson (1986, p. 21), elementos para compreender que “o caminho certo, para começar a pensar o padrão que liga, é pensar nele como primordialmente (seja lá o que isso significa) uma dança de partes que interagem [...]”. Na verdade, todas as coisas estão intimamente unidas a mim, são partes de um mesmo contexto, comigo

interagem e compõem a minha história.

E assim, volto à mesma epígrafe para refletir sobre as circunstâncias que me levaram a realizar esta pesquisa. Olho para a trajetória percorrida, para os novos contextos que passaram a me constituir, e sou capaz de sentir o aroma dos locais e de ouvir as vozes e palavras daquelas pessoas com as quais interagi anteriormente e das que, no doutorado, deram sentido a este novo ciclo que passei a viver.

Se, como diz Maturana, somos gerados e ao mesmo tempo geradores do mundo em que vivemos, sinto que essa caminhada foi, fundamentalmente, marcada pela presença de outros e outras, e pelos acontecimentos que ocorreram no fluir de meu operar. Como exemplo, cito as viagens realizadas em Mato Grosso para cursar as disciplinas (750 km de ida e de volta); as idas e vindas a Porto Alegre; as leituras e reflexões sob as árvores no Parque da Redenção; os momentos de formação nos municípios vizinhos; os “papos” nos corredores e pátios da FAGED/UFRGS¹⁴⁰ e as leituras num “cantinho” do Bar do Antônio. Fizeram-se muito presentes, também, as conversas que tenho estabelecido comigo mesma; as pesquisas no laboratório e na biblioteca; os “passeios” na orla do Lago Guaíba para refletir; e aquela “paradinha” em frente ao elevador para um “olá” ou para comentar sobre um livro. Importante referendar as sessões coletivas de trabalho e os momentos de descontração com os colegas do NEPIE¹⁴¹, a emoção sentida ao ouvir a 2ª Sinfonia de J. Brahms, durante uma apresentação da OSPA¹⁴². Bons momentos serão lembrados do convívio com o orientador, com os colegas, das aulas, seminários, palestras, bancas de defesa, de participação nas atividades da Linha de Pesquisa e dos encontros com os colegas mato-grossenses para falar de nossas pesquisas e para matar a saudade da “terrinha”.

Compondo esse contexto, houve ainda as dificuldades de adaptação às características climáticas da cidade que adotei para viver durante um período da pesquisa; a saudade dos entes queridos; a convivência familiar num minúsculo apartamento; e a necessidade de aliar a concentração ao ruído incessante dos automóveis sob a sacada do prédio. Quantas aprendizagens! Tudo isso me fez refletir que cada um de nós “faz o único que pode fazer em cada instante de seu viver, como resultado de seu presente estrutural e de sua relação de congruência operacional, em sua harmonia arquitetônica com o meio,

¹⁴⁰ Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁴¹ Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, cujas pesquisas voltam-se à produção do conhecimento na área educacional e às temáticas da inclusão escolar. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie/>>.

¹⁴² Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.

nesse instante” (MATURANA, 2009, p. 150).

De um modo ou de outro, segui meu caminho por entre as “trilhas do conhecimento”, refletindo que cada uma dessas experiências vividas foram apenas mais uma parte a compor o trajeto que estou a percorrer como pesquisadora. Quantas andanças! Esses espaços tempos vividos deixaram em mim marcas carregadas de sentidos, emoções, desejos, propósitos, finalidades e aspirações que têm constituído meu mundo, num presente em constante mudança (MATURANA, 2009).

Posso dizer que, todo esse caminhar foi tecido, polido, permeado por discussões, nem sempre consensuais, e se complementando aos roteiros dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa. Em muitas situações, porém, foi preciso retomar ou recuar ao ponto de partida e, no caminho, buscar alternativas e auxílios para conhecer trajetos já trilhados, mas que nos dariam a indicação de caminhos possíveis. Nesta andança, encontrei outros e outras, de mais longe e de mais perto. Alguns que foram e que voltaram. E, ainda outros, que permaneceram comigo, e outros tantos que foram se (re) integrando ao Núcleo de Pesquisa, trilhando rotas, cruzando caminhos, realizando paradas, seguindo desvios, enfim, prosseguindo em busca de novos itinerários.

Nesse processo de conviver juntos, fomos entrelaçando saberes, estabelecendo relações, formando redes de conversações e nos movimentando, tornando cada instante do percurso diferente do anterior, gerando mudanças em todos e em cada um.

Algumas vezes fomos surpreendidos por acontecimentos imprevisíveis. Muitas de nossas certezas desapareceram e nossos mapas anteriormente delimitados e traçados foram assumindo outras configurações, vindo a aparecer sob as lentes de um olhar mais detalhado sobre um território a (re) descobrir. Isso implicou em “exercitar o olhar”. E um olhar diferenciado sempre provocará novas formas de compreensão do outro, de nós mesmos e dos mundos que geramos.

E assim, tudo começou...

Agora termina, contudo, suscitará retornos, outras construções, novas relações e interlocuções futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva?** A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. 2005 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 3 set. 2011.

ALMEIDA, Elena Roque de Souza. **Reflexões sobre a educação em Ciclos de Formação Humana em Mato Grosso.** 2009. Disponível em <http://www.administradores.com.br/artigos/administracao-e-negocios/reflexoes-sobre-educacao-em-ciclos-de-formacao-humana-em-mato-grosso/35276/>. Acesso em 26/02/2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** v 18, n 51, 2003. p. 7- 9.

BALL, Stephen. J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas públicas:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. **A educação de um selvagem:** as experiências de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Políticas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social.** PROESP. Santa Maria: Pallotti, 2006, p. 31- 35.

_____. Política e educação especial; quais interrogações e quais riscos quanto ao futuro da inclusão escolar? **Ensaio pedagógicos.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 55- 62.

_____. “Batesonianas”: uma aventura entre a epistemologia e a educação. In: _____; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. A Política de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs.) **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRRN, 2009, p. 19-33.

_____. Vestígios... pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e práticas de pesquisa**. 2009, p. 154-165.

_____. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, Maio/Ago. 2011. Edição Especial.

_____; TOSTA, Estela Inês Leite. Políticas Públicas e Inclusão Escolar: uma reflexão sobre as pesquisas no contexto brasileiro. In: SANTOS, Bettina Steren dos; ANNA, Lucia de. (Org.). **Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários**. 1ed Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 1

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **Metadiálogos**. Lisboa: Gradiva, 1989.

_____; BATESON, Mary Catherine. **El temor de los Angeles**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1994.

BERNARDO, Rosane de Moraes. **Análise das políticas públicas de educação especial/inclusiva no município de Vila Velha no período de 2004/2008**. 2010. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. **A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa**. 2003, p. 1-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 3 set. 2011.

_____. **Participação dos professores na política educacional de inclusão em Goiás**. 2005. 253 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2005.

BLOG do Eduardo Gomes de Andrade. **Mapa de Mato Grosso**. Disponível em: <<http://www.mtaqui.com.br/wp-content/uploads/2011/05/mapa-de-mato-grosso.jpg>>.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. V. I. Brasília: Ed. UNB, 1998, p. 957-962.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. **A formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013, 163 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994a.

BRASIL. **Educação Especial no Brasil: um direito assegurado**. Série Institucional 2. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 17**, de 3 de Julho de 2001. Brasília: MEC/CNE, 2001b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em 6 jan. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298**, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Deficiência. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases. LDB nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Portaria Interministerial nº 186**, de 10 de março de 1978. Regulamenta a Portaria Ministerial nº 477, de 10/08/77 que define e delimita a clientela a ser atendida pela Educação Especial, e dispõe sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle. Brasília, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 186**, de 9 de Julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2010a.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em 17 dez. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 23 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. **Nota Técnica nº 62**, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.

BRASIL. **LEI Nº 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em 4 /3/2014.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei 11.114** de 16/05/2005. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 5/1/2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 6**, de 1º de fevereiro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_07.pdf. Acesso em 6 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 93.481**, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Brasília: 1986. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=107765>. Acesso 14/01/2014.

BRASIL. **Lei Nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996.

BRASIL. **Educação Especial no Brasil: Perfil do financiamento e das despesas**. MEC/SEESP/UNESCO, 1996, p. 101-109.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de Identificação e Diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado**. Porto Alegre, 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociação sem fim**. 2007, 862 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. **Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo**. 2009, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5379--Int.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2011.

BUCCIO, Maria Isabel da Silva Santos. **Políticas públicas de educação inclusiva: a implementação em escolas públicas no município de Araucária – PR**. 2007. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira et al. Políticas de Educação Especial no Brasil: Estudo comparado das normas das unidades da federação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 1, Jan.-Abr. Marília, 2005, p. 97-118.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município polo**. 2008, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho15.htm>>. Acesso em: 3 set. 2011.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Educação inclusiva: atendimento à diversidade como práxis educativa na rede municipal de Guaíba**. 2005, 293 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARDOSO, Fernando Henrique. A implantação do sistema de ciclo de formação nas escolas de ensino fundamental de mato grosso como superação a evasão escolar. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**. Jaciara/MT. Ano IV, Número 06, nov. 2011.

CARVALHO, Lia Raquel Pereira de Souza. **Escolarização inclusiva de alunos com necessidades especiais: um estudo de caso de um município paulista**. 2008, 142, p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho – Marília, 2008.

CARVALHO, Rosita. A Política de Educação Especial no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, out-dez. 1993. p. 93-102.

COELHO, Eunice Margaret. **A trajetória de construção de uma política pública: limites e possibilidades de inclusão escolar**. 2003. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação João Pinheiro (Escola De Governo) – Administração Pública, Minas Gerais, 2003.

DEUBEL, André-Noël Roth. **Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.

DUTRA, Cláudia Pereira. Programa de apoio a educação especial – PROESP. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social**. PROESP. Santa Maria: Pallotti, 2006, p. 5-7.

FARENZENA, Nalú. FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil (uma síntese)**. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2010. (Power Point)

FARENZENA, Nalú. **Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões**. 2011, p. 1-15. Digitado.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol 18, n 51, 2003, p. 21-29.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Implementação: ainda o “elo perdido” da análise de políticas públicas no Brasil? In: 35º Encontro Anual da ANPOCS. **Anais Caxambu: ANPOCS**, 2011, p. 1-26.

FERNANDES, Ana Cláudia Rodrigues. **A Política Pública para a Educação Especial na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**: retratos e perspectivas na cidade de Santa Maria. 2009. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Euro-Americano, Brasília, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o Dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 1599.

FLORIDO, Telma Maria Aparecida Nogueira. **Políticas Públicas de Educação Especial na Rede de Ensino da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo –SAPE**. 2009, 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2009.

FONSECA, Santuza Mônica de França Pereira da. **Testemunhos de professores sobre a integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**: um recorte da realidade de Natal/RN. 2002, 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e políticas públicas**. Brasília: IPEA, n 21, p. 211-259, Junho de 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 12, nº 3, Set.-Dez., 2006, p. 299-316.

_____; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção GT 15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p.105-124. Maio-Agosto, 2011. Edição Especial.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar**: a experiência da Rede Municipal

de Educação do Rio de Janeiro. 2006, p. 1-12. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 3 set. 2011.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. 355 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**, 1999. Disponível em:
<<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/o.Convencao.Personas.Portadoras.de.Deficiencia.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 95-106.

KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. **O Programa Estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva no município de Quirinópolis-GO: Princípios, Ações e Percepções**. 2006. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais-MG, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Revista Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 3/4, p. 13-25, 2002.

_____; OLIVEIRA, Andrea Duarte de; SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: Análise inicial de um caso. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 397-410, 2007.

_____; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e práticas de pesquisa**. 2009, p. 21-31.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Edição Especial. Marília, v. 17, maio- ago. 2011, p. 41-57. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.

_____. KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S. O “especial “na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 6, 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: EDUFES, 2011.

LAGO, Danúzia Cardoso. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no Município-polo de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

LIMA, Niedja Maria Ferreira de. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no Município-polo de Campina Grande/PB** – da política oficial à prática explicitada. 2009. 301 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. de. **Abordagens qualitativas de pesquisa**. 1986.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, nº 94. Jan-abr., 2006. p. 47-69.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr., 2009. p. 303-318.

_____; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análises de Políticas: Fundamentos e principais debates teóricos e metodológicos. In: **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143- 172.

MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2009, vol. 15, n. 1, p. 45-64.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009, p. 153-173.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação -1988-1990**. Escola para todos: A chave do Futuro. Cuiabá: Seduc/MT, s.d. a

MATO GROSSO. Fórum Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação – 2002-2012**. Versão Preliminar: Seduc/MT, s.d.b

MATO GROSSO. Fórum Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação – 2006-2016**. Cuiabá: Seduc/MT, s.d. c

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação- 2008-2017**. Cuiabá: Seduc/MT, s.d. d

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. **Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010. 128 p. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463&parent=9909>>.

MATO GROSSO. Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso. CONAPEE, 2011. **Textos Base do Diagnóstico das Políticas de Educação em Mato Grosso, 2007-2010 e Para a Avaliação do Plano Estadual de Educação**. Cuiabá, 2011

MATO GROSSO. **Por uma política educacional do Estado de Mato Grosso**. Governo do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 1987.

MATO GROSSO. **Educação Especial**. Cuiabá: Seduc: DEE, 1988.

MATO GROSSO. **Proposta de Preparação para o Trabalho do Portador de Necessidades Especiais**. Cuiabá: Seduc/DAAPNE/MT. 1994 a.

MATO GROSSO. **Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Seduc/DAAPNE/MT. 1994 b.

MATO GROSSO. **Linhas políticas da educação especial: diretrizes para uma pedagogia inclusiva.** Cuiabá: Seduc/MT. 2002a.

MATO GROSSO. **Diretrizes para uma pedagogia inclusiva.** Cuiabá: Seduc/MT. 2006a.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.227**, de 21 de fevereiro de 1985. Dispõe sobre a criação do CHP/MT. Cuiabá, 1985.

MATO GROSSO. **Bataru**: 30 anos. Cuiabá: Seduc/CEE. 1993, p. 141.

MATO GROSSO. **Centro de Formação e Atualização do Professor.** Cuiabá: Seduc/MT, 1998.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 038**, de 23 de março de 1993. Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá: -CEE/MT, 1993.

MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc/MT, 2001a.

MATO GROSSO. Coordenadoria de Política Pedagógica. **Educação Especial em Mato Grosso.** Cuiabá: Seduc/MT, 2001b.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Integrar**: Cuiabá: Seduc, 2001c.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Básico**: Cuiabá: Seduc, 2005.

MATO GROSSO. **Diretrizes para uma pedagogia inclusiva nas escolas da rede pública estadual**: documento síntese. Cuiabá: Seduc/MT, 2002b.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 261/02**. Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá: CEE/MT, 2002c.

MATO GROSSO. **Resultado de gestão educacional (2003/2006)**. Cuiabá: Seduc/MT, 2006b.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de educação. Gerência de educação especial. **Educação especial numa perspectiva de educação Inclusiva**. Cuiabá: Seduc/GEE,2007. (POWER POINT).

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n° 276**. Fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá: CEE/MT, 2000.

MATO GROSSO. **Contextualização da educação especial no Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Seduc/GEE, s.d.e (mimeo).

MATO GROSSO. **Portaria n° 124**, de 01 de julho de 2004. Dispõe sobre a estrutura administrativa e Pedagógica do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2004.

MATO GROSSO. **Casies divulga cronograma de cursos**. Cuiabá: Seduc/MT, 2012. Disponível <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=12112>, acesso em 12/03/2012.

MATO GROSSO. **Lei n° 8.670**, de 02 de julho de 2007. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotados - NAAH/S de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso n. 24624, matéria 83553, Cuiabá, Mato Grosso, ano CXVI, n. 8670, p. 01, 02 de jul. 2007.

MATO GROSSO. **Lei n° 8.962**, de 27 de agosto de 2008. Dispõe sobre a criação do Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa com Surdez- CAS/MT. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso: Cuiabá, Mato Grosso, ano CXVIII, n. 24906, p. 2, 27 ago. 2008.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n° 001**, de 03 de fevereiro de 2012. Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: CEE, 2012.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução normativa n° 630/2008-CEE/MT**. Fixa normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: CEE, 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Instrução nº 16**, de 12 de dezembro de 1983. Estabelece normas para a educação especial. Cuiabá: DEE/CEPS/SEC, 1983.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Instrução nº 17**, de 20 de dezembro de 1983. Dispõe sobre seleção e triagem de alunos excepcionais. Cuiabá: DEE/CEPS/SEC, 1983.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 008**, de 25 de fevereiro de 1987. Estabelece normas para a implantação e implementação da educação especial em Mato Grosso. Cuiabá: SEC/CEPS, 1987.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 007**, de 02 de março de 1989. Dispõe sobre a fixação de critérios para o dimensionamento do quadro de pessoal da educação especial das escolas estaduais, das entidades conveniadas e das Delegacias Regionais de Educação e Cultura – DREC. Cuiabá: SEC, 1989.

MATO GROSSO. **Política educacional para o Estado de Mato Grosso: uma proposta**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 1995.

MATO GROSSO. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

MATO GROSSO. **Releese Casies**. Cuiabá: Casies, 2013, p. 1 (Digitado).

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 50**, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá, 2000.
http://www.sintep.org.br/site_novo/Legislacao/LegislacaoVisualizar.aspx?id=3, acesso em 10/01/2014.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 49/1998**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá: 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 586**, de 18 de outubro de 2010. Dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador e professor da sala de recursos multifuncionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Cuiabá: GS/SEDUC/MT, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº. 584**, de 18 de outubro de 2010. Dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor, bem como do regime/jornada

de trabalho do Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, pertencentes ao quadro das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, e demais providências. Cuiabá: GS/SEDUC/MT, 2010.

MATO GROSSO. Superintendência de Diversidades Educacionais. **Convênios com instituições filantrópicas por município, número de alunos atendidos, profissionais cedidos e valor do repasse em 2012**. Cuiabá: Seduc/SUDE/GEE, 2012

MATOS, Dagoberto de. A política de Educação Especial no Estado de Sergipe (1979-2001). **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. Marília, Jan.- abr., 2007, v. 13, n. 1, p. 77- 94.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **A proposta de educação inclusiva da secretaria de estado da educação de Minas Gerais: o PAED em questão**. 2005. 261 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2005.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. 8. ed. Chile: Dolmen Ediciones, 1996, p. 31.

_____. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

_____; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____; DÁVILA, Yáñes Ximena. **Habitar humano: em seis ensaios da biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MAXIMO, Antonio Carlos et al. Escola ciclada de Mato Grosso. In: 58ª Reunião Anual da SBPC, 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: SBPC. Julho/2006. Disponível em http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/senior/RESUMO/resumo_2652.html. Acesso em 26/02/2014.

_____; NOGUEIRA, Genialda Soares. **Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995- 2005)**. v 6. Brasília: Liber Livro, 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

MENEZES, Maria Aparecida de. **Educação inclusiva – política de atendimento a alunos portadores de necessidades especiais – estudo de caso: sala de apoio pedagógico (SAP) da rede municipal de educação de São Paulo**. 2003. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MENDES JUNIOR, Edson; TOSTA, Estela Inês Leite. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MULLER, Pierre. **Las políticas públicas**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. 3. ed. 2010.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise de políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NUNES, Isabel Matos. **Políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra-ES: um estudo de caso**. 2009.195 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

OGURA, Anália Fiorini. **Política Pública de inclusão escolar no Estado do Paraná: e sua implementação no município de Cascavel-PR**. 2002. 119 p. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2002

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares do. **Políticas públicas contemporâneas para a educação. Especial: inclusão ou exclusão?** 2004.

Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t156.pdf>. Acesso em: 4 out. 2011.

PAIXÃO, Cristiano. Direito, política, autoritarismo e democracia no Brasil: da revolução de 30`promulgação da República de 1988. **Revista Iberoamericana de Filosofia, Política e Humanidades**. Araucária, Ano 13, nº 26, 2011, p.146-169.

PASOLINI, Marcella Simonetti Pasolini. **Análise do atendimento da educação especial no município de Colatina/ES: construindo um olhar na perspectiva inclusiva**. 2008. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

PAULA, Cristiano Corrêa de. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as ações desenvolvidas no Estado de Rondônia**. 2007. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

PEREIRA, Yára Christina Cesário. Complexidade e complementaridade: o constante processo de transformação do pensamento e do conhecimento. In: GESSER, Verônica ; MOSTAFA, Solange Puntel (Org.). **Teóricos e teorias: presença na educação**. Coleção Plurais Educacionais. 2008, p. 83-97.

RODRIGUES, Sílvia de F. P. **Práticas de formação contínua em Mato Grosso: da autonomia professoral à prescrição da política estatal**. 2004. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTAELLA, Katia G. Gelamo; CORREA, Leoni Bernardes; JANNER, Sirlei. A inclusão no mercado de trabalho dos alunos com deficiência do Centro de Habilitação Profissional “Célia Rodrigues Duque. **Revista Saberes em Rede**. CEFAPRO/Cuiabá. Jul./Dez., 2013, p. 17-26.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Educação para todos: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil**.2003, 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

SANTOS, Cristiane da Silva Santos. **Políticas públicas de educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais nos anos de 1990: inclusão ou exclusão educacional?** 2004. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2004.

SANTOS JR., Francisco Dutra dos. **As políticas de educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre: 1989 a 2000**. 2002. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). **Políticas públicas**. Coletâneas. Brasília:ENAP, 2006. P.21-42.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva** –Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, n.2, 2005, p. 427-446.

SILVA, Sérgio Carlos da. **Educação Especial: Formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos**. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso-MT, 2008.

SILVA, Valter Albano da. **Globalidade e política educacional de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT. 1995, p. 3-11.

SILVA, Shirley. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiência: como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, Shirley ; VIZIM, Marli (Orgs.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 73-100.

SILVA, Rosivete Oliveira. Políticas de formação continuada do professor: algumas bases teóricas e documentais no âmbito estadual de Mato Grosso. In: XVI ENDIPE 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p.13-22.

SILVA JUNIOR, Edson Mendes da. **Alunos de escolas especiais: trajetórias na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2013.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013.

SIQUEIRA, Ivana de Siqueira. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva a Partir da LDB: Impacto dos Princípios e Diretrizes Internacionais**. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília – Educação, 2009.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 18, Fev. 2003, p. 51.

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8 n 1, jul./dez 2006, p.20- 45.

SOUZA, Sandra Freitas de. **Políticas para a educação inclusiva: formação de professores**. 2008. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

TEZZARI, Mauren Lúcia. 2002. **A SIR chegou...** a sala de integração e recursos e a inclusão na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2002, 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à Educação**. Porto Alegre, 2009, 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TOSTA, Estela Inês Leite; BAPTISTA, Claudio Roberto. Políticas públicas de inclusão escolar em foco: uma análise sobre as pesquisas brasileiras (2001-2011). **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n.1, p. 1-17, 2010.

_____. Formação de professores e educação especial: relato de uma experiência no Cefapro de Rondonópolis- MT. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial- Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida:UFES/UFRGS/UFSCAR. 2011.

_____; MENDES JÚNIOR, Edson; VIEGAS, Luciane T. Constituição das políticas para educação inclusiva: o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. **Revista Poiésis**. Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 6, n. 10, 2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>; <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.

UNESCO. **Conferência de Educação Mundial para Todos**. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php>. Acesso em: 19 jan. 2012.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.

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. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUADRO DE REFERÊNCIA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Autor	Orientador	Título	Ano	Origem	Tipo	Palavras-chave	Banco de dados
OGURA, Anália Fiorini	CARMO, Apolônio Abadio do	Política Pública de inclusão escolar no Estado do Paraná: e sua implementação no município de Cascavel - PR.	2002	UFU	Dissertação	Educação, Política Pública, Inclusão Escolar,	CAPES
SANTOS JR., Francisco Dutra dos	BAPTISTA, Claudio Roberto	As políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989 a 2000	2002	UFRGS	Dissertação	Especial, Política de Educação Especial, Inclusão Escolar	CAPES
COELHO, Eunice Margaret	CASTRO, Maria Ceres Pimenta Spindola	A trajetória de construção de uma política pública: limites e possibilidades de inclusão escolar	2003	Fundação João Pinheiro	Dissertação	Inclusão social, Escola inclusiva, Educação Especial	CAPES
SANTIAGO, Sandra Alves da Silva	AGUIAR, Márcia Angela da Silva	Educação para todos: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil	2003	UFPE	Dissertação	Ensino regular; Educação Especial; Integração; Inclusão	CAPES
SANTOS, Cristiane da Silva	MARQUES, Mara Rúbia Alves	Políticas públicas de educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino	2004	UFU	Dissertação	Educação e de Minas Gerais, Políticas Públicas	CAPES

		regular de Minas Gerais nos anos de 1990: inclusão ou exclusão educacional?					
MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira	MARQUES, Luciana Pacheco	A proposta de educação inclusiva da Secretaria de Estado da educação de Minas Gerais: o PAED em questão	2005	UFJF	Dissertação	Política educacional; Educação inclusiva; Educação Especial	CAPES
VIEGAS, Luciane Torezan	BAPTISTA, Claudio Roberto	Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002	2005	UFRGS	Dissertação	Educação Especial, Políticas Públicas, Inclusão	CAPES
KAMIMURA, Ana Lúcia Martins	MARQUES, Mara Rúbia Alves	O Programa Estadual para a diversidade numa perspectiva inclusiva no município de Quirinópolis - GO: princípios, ações e percepções	2006	UFU	Dissertação	Políticas públicas, educação inclusiva, racionalidade	CAPES
PAULA, Cristiano Corrêa de	SILVA, Fabiany de Cássia Tavares	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as ações desenvolvidas no Estado de Rondônia	2007	UFMS	Dissertação	Políticas Públicas de Educação; Educ. Especial; Rondônia	CAPES
BUCCIO, Maria Isabel da Silva Santos	MACHADO, Evelcy Monteiro	Políticas públicas de educação inclusiva: a implementação em	2007	Universidade Tuiuti do Paraná	Dissertação	Políticas Públicas, Educação Inclusiva	CAPES

		escolas públicas no município de Araucária – PR					
FERNANDES, Ana Cláudia Rodrigues	BARROS, Sulivan Charles	A Política Pública para a Educação Especial na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: retratos e perspectivas na cidade de Santa Maria	2009	UNIEURO	Dissertação	Políticas Públicas; Educação Especial	CAPES
NUNES, Isabel Matos	BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa	Políticas de Educação Especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra - ES: um estudo de caso. 01/09/2009	2009	UFES	Dissertação	Inclusão escolar; Pessoa com deficiência; Cidadania	CAPES
SIQUEIRA, Ivana de	ALVES, José Manoel Pires	Políticas Públicas de Educação Inclusiva a Partir da LDB: impacto dos princípios e diretrizes internacionais. 01/11/2009	2009	UCB	Dissertação	Educação Especial, Educação Inclusiva, Direitos Humanos	CAPES
FLORIDO, Telma Maria Aparecida Nogueira	VIEIRA, Silvia Valéria	Políticas Públicas de Educação Especial na Rede de Ensino da Secretaria De Estado da Educação do Estado de São Paulo - O SAPE	2009	Universidade Cruzeiro do Sul	Dissertação	Políticas públicas de educação, educação inclusiva, SAPE	CAPES
BERNARDO, Rosane de Moraes	BARRETO, Maria	Análise das políticas públicas de	2010	UFES	Dissertação	Políticas públicas; Direito à	CAPES

	Aparecida Santos Corrêa	educação especial/inclusiva no município de vila velha no período de 2004/2008.				educação; Educação Especial	
BRIZOLLA, Francéli	LUCE, Maria Beatriz Moreira	Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”	2007	UFRGS	Tese	Alunos com deficiências; Direito à educação; Educação inclusiva	CAPES
GONÇALVES, Agda Felipe Silva	JESUS, Denise Meyrelles de	As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica	2008	UFES	Tese	Políticas públicas; Formação continuada de professor	CAPES
LIMA, Niedja Maria Ferreira de	MELO, Ana Dorziat Barbosa de	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no Município-pólo de Campina Grande/PB - da política oficial à prática explicitada	2009	UFPB	Tese	Política de inclusão; Alunos diferentes; Formação continuada	CAPES

APÊNDICE B - QUADRO DE REFERÊNCIA DE ARTIGOS PUBLICADOS NA RBEE

Título	Autor	Ano	Fonte
Políticas de Educação Especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação	BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero; BAPTISTA, Claudio Roberto; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; KASSAR, Mônica Magalhães; FIGUEIREDO, Rita Vieira de	2005	Vol. 11, nº 1. Janeiro-abril
Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas de trabalho pedagógico	GARCIA, Rosalba Maria Cardoso	2006	Volume 12, nº 3; Setembro-Dezembro
A política de Educação Especial no Estado de Sergipe (1979-2001)	MATOS, Néelson Dagoberto de	2007	Volume 13, nº 1; Janeiro-Abril
Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades polo no Estado de São Paulo	MARINS, Simone Cristina e MATSUKURA, Telma Simões.	2009	Volume 15, nº1; Janeiro-Abril
Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva	KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães	2011	Volume 17, nº Especial; Maio-Agosto

APÊNDICE C - QUADRO DE REFERÊNCIA DOS TRABALHOS PUBLICADOS NO
GT 15

Título	Autor	Ano	Fonte
A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa	BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho UCG	2003	26ª Reunião GT 15-ANPED
Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia.	ALMEIDA, Dulce Barros de – UFG	2005	28ª Reunião GT 15-ANPED
O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro	GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane De Souza	2006	29ª Reunião GT 15-ANPED
Programa Educação Inclusiva Direito á diversidade: uma análise à partir da visão de gestores de um município polo	CAIADO, Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de	2008	31ª Reunião GT 15-ANPED
Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo	BRIZOLLA, Francéli	2009	32ª Reunião GT 15-ANPED

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA /Seduc

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação⁴³
Linha de Pesquisa: Educação e Processos Inclusivos
NEPIE: Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.
Ilmo. Sr. Secretário Estadual de Educação,

O NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, na pessoa da aluna de Doutorado Estela Inês Leite Tosta, solicita, por meio deste documento, autorização para a realização de uma pesquisa no espaço da SEDUC/MT.

A pesquisa, de natureza qualitativa, intitulada “*Educação Especial em Mato Grosso: Um Estudo sobre as Políticas Públicas (2001-2012)*”, pretende investigar as políticas de educação, especificamente as do campo da educação especial, buscando compreender como o Estado de Mato Grosso vem se mobilizando e que ações estão sendo desencadeadas neste estado, para implementar uma Política de Educação Especial na rede de ensino. Para tanto, solicitamos autorização para realizar coleta de dados e registros de informações nas dependências da SEDUC/MT, nos setores afetos à pesquisa bem como, se for o caso, a divulgação dos materiais utilizados. Comprometemo-nos a resguardar os direitos individuais e a não divulgar nomes e imagens dos profissionais participantes da pesquisa,

Certos do acolhimento ao nosso pedido, subscrevemo-nos.
Com atenção,

Estela Inês Leite Tosta
Doutoranda em Educação

Claudio Roberto Baptista
Orientador

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA /CEE

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Educação e Processos Inclusivos
NEPIE: Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

Ao Conselho Estadual de Educação (CEE/MT)

O NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, na pessoa da aluna de Doutorado Estela Inês Leite Tosta, solicita, por meio deste documento, autorização para a realização de uma pesquisa no espaço do Conselho Estadual de Educação/MT.

A pesquisa, de natureza qualitativa, intitulada “*Educação Especial em Mato Grosso: Um Estudo sobre as Políticas Públicas (2001-2012)*”, pretende investigar as políticas de educação, especificamente as do campo da educação especial, buscando compreender como o Estado de Mato Grosso vem se mobilizando e que ações estão sendo desencadeadas neste estado, para implementar uma Política de Educação Especial na rede de ensino. Para tanto, solicitamos autorização para realizar coleta de dados e registros de informações nas dependências do CEE/MT, nos setores afetos à pesquisa bem como, se for o caso, a divulgação dos materiais utilizados. Comprometemo-nos a resguardar os direitos individuais e a não divulgar nomes e imagens dos profissionais participantes da pesquisa,

Certos do acolhimento ao nosso pedido, subscrevemo-nos.

Com atenção,

Estela Inês Leite Tosta
Doutoranda em Educação

Claudio Roberto Baptista
Orientador

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós- Graduação em Educação
 Linha de Pesquisa: Educação e Processos Inclusivos
 Doutoranda: Estela Inês Leite Tosta
 Orientador: Claudio Roberto Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que estou de acordo em fornecer informações para Estela Inês Leite Tosta, Doutoranda em Educação, do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para o desenvolvimento da pesquisa relativa a sua Tese de Doutorado sobre os processos de implementação da política de Educação Especial no Estado de Mato Grosso, dando ênfase ao período de 2001 a 2012.

Estou ciente de que todas as informações e/ou documentos coletados serão de uso exclusivo da pesquisadora com a finalidade de fornecer subsídios para a realização desta tese e para artigos e comunicações que dela resultem. Fui esclarecido de que as informações, por mim fornecidas, serão utilizadas de forma sigilosa, sem qualquer referência a minha identificação em apresentações orais ou em trabalhos escritos de qualquer natureza que, porventura, venham a ser publicados.

Fui informado sobre a pesquisa, de maneira clara e detalhada e estou ciente, ainda, de que poderei, a qualquer momento, solicitar novas informações em qualquer aspecto que desejar. Fui esclarecido que posso recusar-me a participar e, se assim o desejar, posso interromper a participação nessa investigação a qualquer momento. Fui informado que, nesta fase, minha participação consiste em conceder entrevistas, que serão gravadas e, posteriormente, transcritas acerca dos processos de tomada de decisão durante o processo de constituição da política de Educação Especial em Mato Grosso.

Declaro que não recebo quaisquer incentivos e/benefícios de ordem financeira com a finalidade de colaborar com esta pesquisa sendo que, minha participação e aceite se deram por minha própria vontade.

Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Eu, _____, estou de acordo e ciente dos termos acima apresentados para a realização das entrevistas.

Cuiabá, ____ de _____ 2013.

 Assinatura do (a) participante da pesquisa

 Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Gestor (a) _____

Processo histórico

- Em que ano começou a trabalhar na secretaria de educação? Havia um setor responsável pela educação especial? Qual era a designação desse setor?
- A senhora tem conhecimento de quem foi a iniciativa de criar uma divisão de educação especial em MT? Em que momento o Estado assume a educação especial?
- Quem foi a (o) 1ª chefe da divisão de Educação Especial do Estado?
- Na época em que o (a) senhor (a) foi o (a) responsável pelo setor de Educação Especial, quem eram o governador e secretário de educação?
- Suas atribuições sofreram alguma mudança durante esse período?
- Quais foram as primeiras iniciativas de serviços voltados às pessoas com deficiência realizadas durante sua gestão?
- Quando o (a) senhor (a) deixou a divisão de Educação Especial? O que motivou sua saída da Divisão de educação especial? Quem assumiu o setor após sua saída? Quem estava à frente do governo do Estado/ Secretaria de Educação?

Ações

- Que políticas e/ou programas foram efetivados em MT para a educação especial durante sua gestão? Quais delas você considera prioritárias na constituição de uma política para a área?
- Que processos políticos impulsionaram as políticas de educação especial em MT? Como esses processos influenciaram as políticas e as práticas pedagógicas para as pessoas com deficiência?
- Durante o tempo em que permaneceu na secretaria, houve algum documento orientador da política de educação especial no estado? Ou um plano de ação de governo que desse ênfase à políticas para pessoas com deficiência?
- Qual era o critério para a escolha do professor para atuar na educação especial?

- Qual era o nível de formação dos professores que atuavam nas escolas especiais e instituições especializadas?
- Como ocorria a qualificação desses profissionais para atuar na educação especial?
- Em que aspectos você considera que as políticas de educação especial desse período se articulavam com a política nacional de educação especial vigente à época?
- Como você vê a atual política para a educação estadual?

Estruturação dos serviços

- Quais eram os serviços especializados oferecidos aos alunos com deficiência em MT?
- Como se deu a implantação desses serviços? Como eram estruturados os atendimentos?
- Ainda com relação à estruturação dos serviços de Educação Especial e tendo em vista o nº de municípios do Estado:
 - Em que locais funcionavam? Quais eram os alunos presentes nos serviços da educação especial?
 - Como era realizado o processo de identificação dos alunos com deficiência?
- Quando surgiram as primeiras escolas especiais? Eram públicas ou mantidas pela iniciativa privada? E as classes especiais, quando foram instituídas?
- Havia instituições especializadas/filantrópicas em todos os municípios? Quantas? Qual o papel que elas desempenhavam?
- Em que momento teve início o atendimento oferecido por essas instituições?
- Ao longo da existência da educação especial no estado como se constituiu a relação entre a gestão pública e os setores privado- filantrópicos que oferecem os serviços?
- Qual era o vínculo desses serviços com a divisão de educação especial?

APÊNDICE H – QUADRO DE DOCUMENTOS ANALISADOS

Ano	Documento
1983	Instrução Normativa nº 16 SEC
1983	Instrução Normativa nº 17 –SEC
1987	Instrução nº 008 – SEC
1987	Por uma política educacional do Estado de Mato Grosso
1988	A educação especial em Mato Grosso - SEC/DEE
1988-1990	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso-SEC
1989	Instrução nº 007 –SEC
1993	Resolução Nº 038 CCE/MT
1994	Proposta de preparação para o trabalho do portador de necessidades especiais
1994	Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso
1995	Globalidade e política educacional em Mato Grosso
1995	Política Educacional para o Estado de Mato Grosso: uma proposta-Seduc
2001	Projeto Integrar- Seduc
2001	Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer/ Seduc
2002	Resolução Nº 261 CEE/MT
2002	Linhas Políticas da Educação Especial: diretrizes para uma pedagogia inclusiva- Seduc
2002/2012	Plano Estadual de Educação - versão preliminar
2003/2006	Resultados de Gestão Educacional- Seduc
2006	Educação Especial de Mato Grosso: Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva – Seduc
2006 /2016	Plano Estadual de Educação
2005	Projeto Básico –Seduc
2008/2017	Plano Estadual de Educação
2010	Orientações Curriculares – Concepções para a Educação Básica-Seduc
2012	Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso (Versão Preliminar Encaminhada à Gerência de Educação Especial
2012	Res. Normativa nº 001 CEE/MT
2012	Regras de Organização Pedagógica-Sala de Recursos Multifuncionais
2012	Pareceres Técnico- Pedagógicos de autorização para continuidade de funcionamento de Salas de Recursos Multifuncionais para o ano letivo ¹⁴³
2013	Regras de Organização Pedagógica-CEAADA
2013	Regras de Organização Pedagógica- CHP

¹⁴³ Foram consultados 423 pareceres.

2013	Regras de Organização Pedagógica- Escola Estadual de Ensino Especial Luz do Saber
2013	Regras de Organização Pedagógica- Escola Estadual de Ensino Especial Livre Aprender
2013	Regras de Organização Pedagógica- Escola Estadual de Ensino Especial Raio de Sol

ANEXO

ANEXO A – RESOLUÇÃO 038/1993 CEE/MT

RESOLUÇÃO Nº 038/93

Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no artigo 9º da Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971, e à vista da Indicação originária da Comissão de Educação Especial, aprovada pelo Plenário deste CEE, em sessão de 23 de março de 1993,

RESOLVE:

Art. 1º — Para fins desta Resolução, entende-se que Educação Especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional, o desenvolvimento pleno do educando com necessidades especiais.

Art. 2º — O atendimento aos portadores de necessidades especiais deverá responder às necessidades específicas aos educandos, através de diferentes programas e modalidades de ensino em:

- I — Classes Comuns - em unidades de ensino regular e supletivo;
- II — Classes Especiais - em unidades de ensino regular;
- III — Salas de Recursos - em unidades de ensino regular ou Supletivo;
- IV — Unidades de Ensino Itinerantes;
- V — Instituições Especializadas, públicas e privadas;
- VI — Oficinas Pedagógicas e/ ou Protegidas.

§ 1º — O atendimento especial em classes comuns de unidades de ensino regular ou supletivo, far-se-à através de currículo comum, pelo professor de classe, sob a orientação de técnicos especializados.

§ 2º — O atendimento em classes especiais de unidades de ensino regular obedecerá ao currículo adaptado ao tipo de atendimento especial necessário, cuja programação será desenvolvida por professor especializado.

§ 3º — O atendimento em salas de recursos de unidades de ensino regular ou supletivo, será individual ou em grupo, e estará sob a responsabilidade de professor especializado, que contará com materiais instrucionais específicos ao tipo da deficiência.

§ 4º — O atendimento em unidades itinerantes será desenvolvido por professor especializado, com atendimento direto e indireto aos alunos deficientes ou superdotados matriculados em escolas de ensino regular ou supletivo.

§ 5º — O atendimento em instituições especializadas dar-se-à através de projeto específico, sob a orientação de equipe multiprofissional adequada ao tipo de ensino especial oferecido, desenvolvendo currículos apropriados às características da clientela.

§ 6º — O atendimento em oficinas pedagógicas e protegidas como meio de educação e recuperação visa à preparação para o trabalho, através do desenvolvimento de várias técnicas de trabalho artesanal, atividades industriais e domésticas, ocupações e tarefas que desenvolvam hábitos e atitudes de trabalho, e far-se-à dentro dos padrões técnicos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas de ensino especial a que se destinam, em:

- a) escolas;
- b) centros especializados;
- c) outros locais.

Art. 3º — O atendimento ao portador de necessidades especiais deve realizar-se de acordo com a faixa etária, as necessidades e a caracterização biopsicossocial, através das modalidades e programas:

- I — Educação precoce;
- II — Educação pré-Escolar;
- III — Ensino fundamental e médio;
- IV — Ensino supletivo;
- V — Habilitação profissional.

Art. 4º — Os programas e modalidades propiciarão, sempre que possível, a integração do educando portador de necessidades especiais às escolas comuns e à comunidade.

Art. 5º — A educação especial contará sempre com recursos humanos adequados às modalidades ou programas e ao atendimento que proporcionar.

§ 1º — O corpo docente das escolas, centros e instituições de ensino que ministrem modalidades de educação especial deve ser integrado por professores com a formação mínima estabelecida em lei e com habilitação específica, obtida em curso de graduação ou com especialização em nível de pós-graduação.

§ 2º — Enquanto o número de professores habilitados em nível superior não for suficiente para atender às necessidades da educação especial, podendo ser aceitos professores com especialização a nível médio - estudos adicionais - ou que possuam o ensino médio com cursos de capacitação ministrados pela SEE/CE/DAAPNE/MT, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas.

Art. 6º — O atendimento a educandos portadores de necessidades especiais será feito em instalações e espaço físico apropriados à categoria da excepcionalidade assistida, que apresentem boas condições de acesso, de segurança e de salubridade e que sejam dotados de material instrucional, equipamentos e recursos de ensino específicos às áreas de deficiência ou distúrbio a que se destinam.

Art. 7º — Para ingresso em programas e/ou modalidades de educação especial é indispensável que o educando seja submetido a diagnóstico multiprofissional, realizado pelos de serviços especializados da Secretaria de Estado de Educação, ou por instituições devidamente credenciadas.

Art. 8º — As atividades de educação especial devem ser registradas em documento próprio, elaborado pela escola ou instituição de ensino, sob a orientação da SEE/COTEC/CE/DAAPNE/MT, indicando as condições biopsicossociais do educando.

Art. 9º — Compete à escola e/ou instituições de ensino de educação especial, a transferência e o encaminhamento dos educandos a outras modalidades de atendimento, comprovada a necessidade e respeitadas as normas vigentes para o ensino.

Parágrafo único — Ao ser transferido de modalidade e/ou de escola ou instituições, ou desligado da educação especial, o educando receberá Relatório Circunstanciado das atividades desenvolvidas e de seu estágio de aprendizagem.

Art. 10 — Quando demonstrar possibilidade, o aluno de programas de educação especial poderá ingressar no ensino regular ou supletivo, mediante a realização de uma

avaliação especial, pela escola que o receber, a fim de ser inserido na série correspondente ao seu aproveitamento.

Art. 11 — A organização do currículo, obedecendo ao princípio máximo de adaptação às características individuais, deverá estruturar-se de modo a:

- I — Atender às matérias do núcleo comum, acrescido dos componentes previstos no artigo 7º da Lei 5692/71;
- II — Incluir atividades que reforcem o desenvolvimento de competência, auto confiança e integração social e familiar da clientela a que se destina;
- III — Atender aos princípios de ritmo, dosagem e seqüência de aprendizagem;
- IV — Adotar critérios de acompanhamento e avaliação do educando;
- V — Obedecer às normas vigentes para o ensino regular e supletivo.

Art. 12 — O período previsto no Calendário Escolar para a recuperação deverá ser utilizado como aulas normais para os alunos das Classes Especiais, Escolas e Instituições Especializadas.

Art. 13 — Os processos relativos a pedidos de autorização para funcionamento de programas, modalidades ou instituições de educação especial obedecerão às normas fixadas através da Resolução nº 331/92 e 163/90, ambas do CEE/MT, ou substitutas legais, conforme seja a mantenedora uma entidade pública ou privada, respectivamente.

Art. 14 — A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, Sala das Sessões, em Cuiabá, 23 de março de 1993.

Prof. **Adonias Gomes de Almeida**, Presidente

Homologo: Prof. **Oswaldo Roberto Sobrinho**, Secretário de Educação.

ANEXO B – RESOLUÇÃO 261/2002 CEE/MT

RESOLUÇÃO N. 261/02-CEE/MT.

Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, no uso de atribuições que lhe confere os artigos 101, 102, 103 e 104, Seção VIII da Lei Complementar n. 49 de 1º de outubro de 1998, alterada pelas Leis Complementares n. 57, de 22 de janeiro de 1999 e 77, de 13 de dezembro de 2000, de acordo com o que dispõem os artigos 58, 59 e 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nos termos do Parecer n. 17/2001–CEB/CNE e da Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001, e por decisão da Plenária desta data,

R E S O L V E :

Capítulo I
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 1º - A Educação Especial, modalidade da educação escolar, é entendida como um processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar em todas as etapas e modalidades da educação básica, bem como promover o desenvolvimento das potencialidades aos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Art. 2º - Os objetivos da educação especial são os mesmos da educação básica, com a utilização de metodologias especiais, alternativas de atendimento diferenciado e recursos humanos especializados.

Art. 3º - A Educação Especial pauta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a educação das pessoas, de modo a assegurar aos que apresentam necessidades educacionais especiais:

- a preservação da dignidade humana;
- a busca da identidade; e
- o exercício da cidadania.

Art. 4º - Consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentem:

- I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:

- a. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 5º - Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos da rede pública e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, cabe à equipe técnica da unidade escolar, realizar a avaliação pedagógica do aluno, mediante colaboração da família e/ou viabilizar, quando necessário, a avaliação diferencial com a cooperação de equipe multiprofissional do Setor da Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, Secretarias Municipais de Educação e órgãos afins.

Parágrafo único - A avaliação diagnóstica diferencial para alunos de escola da rede particular de ensino é de responsabilidade da própria escola, em conjunto com a família.

Capítulo II

DA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESCOLAR

Art. 6º - A educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com necessidades educacionais especiais, nas etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 7º - A oferta da educação especial deverá ter início na educação infantil, em creches e na pré-escola, permitindo a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do aluno, bem como a intervenção para atenuar possibilidades de atraso de desenvolvimento, decorrentes ou não de fatores genéticos, orgânicos e/ou ambientais.

Art. 8º - O aluno com necessidades educacionais especiais poderá ingressar, a qualquer tempo, na Educação Básica, mediante a avaliação e o encaminhamento de equipe multiprofissional.

Art. 9º - No Sistema Estadual de Ensino serão oferecidos, nas redes pública e privada, *Serviços de Apoio Pedagógico Especializado* e *Serviços Especializados* aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 10 - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado destinam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no ensino regular, e serão desenvolvidos em *classes comuns* e *salas de recursos*.

§ 1º - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado nas classes comuns serão desenvolvidos mediante:

- I. atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- II. atuação de professores - intérpretes das línguas e códigos aplicáveis;
- III. atuação de professores e outros profissionais itinerantes, intra e interinstitucionalmente;
- IV. disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

§ 2º - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado em salas de recursos criadas em escolas regulares deverão ser desenvolvidos por profissionais especializados e/ou capacitados em educação especial que realizem a complementação ou a suplementação curricular do aluno, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos, em período contrário ao da classe comum freqüentada pelo mesmo.

Art. 11 – Os Serviços Especializados destinam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais significativas, podendo ser desenvolvidos em Classes Especiais, Escolas Especializadas e Centros de Educação Especial.

§ 1º- As Classes Especiais podem ser criadas extraordinariamente em escolas regulares, em caráter transitório, para atendimento aos alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandem ajuda e apoio intensos e contínuos de professores capacitados e/ou especializados, recursos pedagógicos, equipamentos e materiais didáticos específicos às suas necessidades, sendo que:

- I. o aluno de Classe Especial deverá ser periodicamente reavaliado pela equipe pedagógica da escola, visando o seu encaminhamento para classe comum, quando for o caso;
- II. os alunos com necessidades educacionais especiais, que estiverem freqüentando Classes Especiais devem participar das atividades programadas pela escola em conjunto com os demais alunos.

§ 2º - As Escolas Especializadas, públicas ou privadas, destinam-se ao atendimento escolar de alunos com necessidades especiais amplas, cujo grau de comprometimento intelectual, sensorial, motor ou psíquico exija serviços especializados e requeira apoio permanente e adaptações curriculares significativas, devendo:

- I. cumprir as exigências legais para a sua implantação e funcionamento;
- II. dispor de instalações, equipamentos e recursos didáticos específicos à natureza do atendimento prestado;
- III. organizar o atendimento, respeitando as etapas de escolaridade previstas na LDBEN – 9394/96;

- IV. dispor de equipe multiprofissional para atender as necessidades especiais dos alunos;
- V. desenvolver currículos adaptados às condições do educando e ao disposto no capítulo II da LDBEN – 9394/96;
- VI. viabilizar a oferta de serviços complementares em parceria com órgãos ligados às áreas de Saúde, Assistência Social, Esporte, Lazer e Trabalho mantidos pelo poder público ou privado.

§ 3º - Os Centros de Educação Especial são organizações que podem oferecer serviços de avaliação, reabilitação, estimulação essencial, escolarização, formação continuada e de educação para o trabalho, contando com a participação de equipe multiprofissional, equipamentos e materiais específicos, devendo:

- I. prover a rede pública dos recursos instrucionais necessários para o alunado da educação especial que frequenta as escolas comuns ou especiais;
- II. atender aos alunos com necessidades educacionais especiais de diferentes escolas ou aqueles que não estão matriculados em escolas e requeiram atendimento específico;
- III. atender, no caso de oferta de etapas da Educação Básica, as mesmas exigências previstas para as escolas especializadas, conforme o disposto nesta Resolução e demais legislação vigente aplicável.

§ 4º - O atendimento educacional ao aluno com necessidades educacionais especiais nos Centros de Educação Especial deverá ser planejado e executado por professor especializado e/ou capacitado.

§ 5º - As Instituições de Educação Especial não governamentais sem fins lucrativos poderão efetuar convênios com órgãos e ou entidades para o desenvolvimento de atividades que possibilitem o cumprimento de suas finalidades e para suprir carências da rede pública de ensino.

§ 6º - As Escolas Especializadas e os Centros de Educação Especial deverão decidir, juntamente com a família, quanto à transferência do aluno para a escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica, indicando as escolas regulares em condições de realizarem o atendimento.

Art. 12 - O Sistema Estadual de Ensino, mediante ação integrada com os Sistemas de Saúde, organizará o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º - As classes hospitalares e o atendimento em ambientes domiciliares devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para o seu retorno e reintegração.

§ 2º - No caso de que trata este artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor capacitado e/ou especializado que atende o aluno.

Art. 13 – Aos alunos com grave deficiência mental ou múltipla que, ao completarem 16 (dezesesseis) anos não alcançarem os resultados de escolarização previstos na legislação, será expedida, pelas Instituições de Ensino correspondentes, uma certificação de terminalidade específica, constituída de histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências alcançadas.

§ 1º - Após a certificação de terminalidade, os alunos serão encaminhados para cursos de Educação de Jovens e Adultos, com as devidas adaptações curriculares, preferencialmente em período diurno, bem como para a Educação Profissional de nível básico, visando a inserção dos mesmos no mundo do trabalho.

§ 2º - Em se tratando de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como, ajuda e apoio intensos e contínuos, os mesmos deverão ser encaminhados a outros serviços mantidos pelo poder público ou privado para os atendimentos complementares à Educação como: Saúde, Assistência Social, Esporte, Lazer e Trabalho.

Capítulo III *PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO*

Art. 14 - As unidades escolares do Sistema Estadual de Ensino, especializadas ou não, e os Centros de Educação Especial deverão observar, na organização de seu projeto político-pedagógico, dentre outras, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de acordo com o Parecer N. 17/2001, a Resolução 2/01, ambos da CEB/CNE, e esta Resolução.

Art. 15 – Na elaboração do projeto político-pedagógico, relativamente à Educação Especial, serão considerados os seguintes aspectos:

- I. articulação com a família e comunidade, assegurando resposta educativa de qualidade à diversidade dos alunos;
- II. cumprimento do que determina a Lei Federal n. 10.172/2001, que assegura a acessibilidade e permanência nas escolas, aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;
- III. previsão e provisão dos seguintes aspectos:
 - a) professores especializados e/ou capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

- b) flexibilização e adaptação curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais que apresentem diferenças significativas no processo de aprendizagem em relação a maioria dos alunos;
 - c) serviços especializados, nos casos de Escolas Especializadas e de Centros de Educação Especial, e serviços de apoio pedagógico especializado em classes comuns e em salas de recursos para alunos com necessidades educacionais especiais, de acordo com a legislação vigente;
 - d) temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir, em tempo maior, o currículo previsto para as etapas séries, ciclos, fases ou períodos escolares, principalmente nos anos finais do ensino fundamental;
 - e) constituição de parcerias com instituições afins, visando o aperfeiçoamento do processo educativo;
 - f) atendimento educacional aos alunos que apresentam altas habilidades, mediante programas de:
 1. atividades de enriquecimento em classes regulares;
 2. ensino individualizado;
 3. estudos independentes;
 4. agrupamentos especiais;
 5. programas de orientação individual ou grupal;
 6. aceleração e/ou entrada precoce em classes mais avançadas;
 7. elaboração de propostas curriculares com aprofundamento do conteúdo curricular;
 8. atividades especiais suplementares e diversificadas;
 9. articulação dos recursos existentes na comunidade no sentido de serem previstas oportunidades e mecanismos de envolvimento e mútua cooperação.
- IV. condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades e possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

- V. sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;
- VI. Quantificação mínima e máxima, dos alunos com necessidades educacionais especiais, por turma, de acordo com os seguintes serviços:
- a) em classes comuns: 2 (dois) alunos, no máximo, por turma de até 20 (vinte) alunos;
 - b) em classes especiais, salas de recursos, Escolas Especializadas e Centros de Educação Especial e creches: mínimo de 05 (cinco) alunos e máximo de 08 (oito) alunos.

§ 1º - Entende-se por educação inclusiva aquela que se fundamenta no respeito à diversidade humana e organiza-se em todos os aspectos administrativos, estruturais, arquitetônicos, materiais e pedagógicos para favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

§ 2º - As creches e Escolas Especializadas devem organizar atendimento em estimulação precoce para crianças com necessidades especiais, de 0 (zero) a 03 (três) anos.

Art. 16 - O currículo a ser desenvolvido na Educação Especial, constante do projeto político pedagógico, deverá ser o da Educação Básica e o de suas modalidades de ensino, adaptado e flexibilizado em suas propostas, acrescido de complementação específica, de acordo com as necessidades do alunado.

§ 1º - A metodologia da Educação Especial será utilizada em conformidade com as necessidades do aluno, observando o que dispõe a legislação específica vigente.

§ 2º - A avaliação do rendimento escolar, contínua, cumulativa e descritiva deve levar em consideração as adaptações curriculares necessárias à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os aspectos básicos de comportamento social.

Art. 17 - A organização pedagógica, administrativa e disciplinar da Educação Especial constará no projeto pedagógico e no Regimento das unidades escolares.

Art. 18 - A carga horária mínima anual para a Educação Especial será de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar.

Parágrafo único - A jornada diária mínima da Educação Especial em unidade escolar será de 4 (quatro) horas de trabalho efetivo dentro e/ou fora da sala de aula, incluindo o recreio.

Capítulo IV

DOS RECURSOS HUMANOS

Art. 19 - Os professores de Educação Especial e de classes comuns que atendem alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser capacitados e ou especializados, através de projetos de formação inicial e continuada.

§ 1º - São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial, adequados ao desenvolvimento de competências e valores pertinentes, bem como aqueles que comprovem participação em cursos afins.

§ 2º - São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar, apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, devendo comprovar:

- I. formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- II. complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Art. 20 – Na ausência ou insuficiência de profissionais habilitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais, tanto na oferta dos serviços de apoio pedagógico especializado, como nos serviços especializados, poderão ser admitidos professores com capacitação em Educação Especial, até o cumprimento do estabelecido no art. 87, § 4º da LDB.

Capítulo IV

DOS ESPAÇOS, DAS INSTALAÇÕES E DOS EQUIPAMENTOS

Art. 21 - O Sistema Estadual de Ensino deve assegurar a acessibilidade e permanência aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º - Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a construção e autorização de funcionamento de novas escolas, segundo o preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º - Deve ser assegurada no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo da língua portuguesa, facultando-lhe e às suas famílias, a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Capítulo V *DA MATRÍCULA, TRANSFERÊNCIA E PROMOÇÃO*

Art. 22 - A matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser efetivada nos termos da Resolução n. 150/99-CEE/Mt, ou outra que vier substituí-la, e desta Resolução.

Art. 23 - O aluno com altas habilidades poderá avançar, desde que apresente competências e habilidades compatíveis com a etapa série, ciclo, fase ou período subsequente, mediante avaliação por equipe multiprofissional.

Art. 24 - Ao aluno da Educação Especial, para fins de transferência, será expedido Relatório Circunstanciado das atividades desenvolvidas e de seu estágio de aprendizagem, constando suas habilidades e competências.

Art. 25 - O aluno com necessidades educacionais especiais que estiver inserido em classe comum do ensino regular, terá sua promoção através do mesmo critério estabelecido para os demais alunos, previsto no Regimento Escolar.

Art. 26 - As Escolas do Sistema Estadual de Ensino em hipótese alguma poderão negar a matrícula aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Capítulo VI *DA COORDENAÇÃO*

Art. 27 - O Sistema Estadual de Ensino deve constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, na SEDUC/MT, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros, que viabilize e dê sustentação ao processo de construção da educação inclusiva, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB N. 2/01.

Parágrafo único - Compete à equipe de Educação Especial do Sistema Estadual de Ensino, em observância à legislação vigente, definir e implementar procedimentos de coordenação para avaliação e acompanhamento dos serviços

de Educação Especial criados em escolas regulares, na perspectiva de aprimoramento da qualidade do processo educacional.

Capítulo VII

DA AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DE

INSTITUIÇÕES E CURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art.28- As Escolas Especializadas e os Centros de Educação Especial, públicos ou privados, para a oferta de etapas da educação básica, deverão obedecer aos critérios estabelecidos pela Resolução nº 118/01/CEE/MT, ou outra que vier substituí-la, e esta Resolução.

Art. 29- O pedido de autorização de etapas da educação básica em Escolas Especializadas e Centros de Educação Especial, públicos ou privados, deverá ser formalizado pela mantenedora, quando entidade privada, e pela direção da escola, quando pública, conforme o disposto na Resolução nº 118/01-CEE/MT, ou outra que vier substituí-la, cabendo manifestação prévia do setor de Educação Especial da SEDUC/MT, antes do protocolo junto ao CEE/MT.

Art. 30- As Escolas regulares do Sistema Estadual de Ensino, com cursos autorizados e/ou reconhecidos, poderão oferecer a modalidade de Educação Especial, como serviços de apoio pedagógico especializado, em classes comuns ou salas de recurso e, ainda em classes especiais, desde que previstos no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, sendo encaminhado previamente à SEDUC/MT/Equipe de Educação Especial o Projeto de implantação do serviço, para apreciação e monitoramento.

Art. 31. As Escolas Especializadas que vêm oferecendo a Educação Especial deverão ajustar-se às presentes normas, em tempo hábil, conforme os prazos constantes no ato legal de autorização ou reconhecimento expedido pelo CEE/MT.

Art. 32 - Fica revogada a Resolução n. 038/93-CEE/MT, de 04 de maio de 1993, e qualquer disposição em contrário.

Art. 33 – Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação.

REGISTRADA
PUBLICADA

C U M P R A – S E
Cuiabá, 05 de novembro de 2002.

Profª Luzia Guimarães
Presidente em exercício

HOMOLOGO:
Marlene Silva de Oliveira Santos
Secretária de Estado de Educação

ANEXO C – RESOLUÇÃO 001/2012 CEE/MT

Diário Oficial
n° : 25737
Data de
publicação: 03/02/2012
Matéria n° : 460804

RESOLUÇÃO NORMATIVA N° 001/2012-CEE/MT

Fixa normas para oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições legais, de acordo com o disposto nos artigos 58, 59 e 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e suas alterações; e em conformidade com a Lei Complementar n° 49, de 1° de outubro de 1998, e suas alterações; com o art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e seu Protocolo Facultativo, aprovado por meio do Decreto Legislativo n° 186/2008, com status de emenda constitucional e promulgados pelo Decreto n° 6949/2009; demais diretrizes nacionais pertinentes, e por decisão da Plenária do dia 20.12.2011,

R E S O L V E:

Capítulo I
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 1° - A Educação Especial, como modalidade transversal da Educação Básica, ao perpassar todas as etapas e modalidades de ensino, deve-se constituir como parte integrante da educação regular, visando favorecer o processo de escolarização dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Art. 2° - A Educação Especial pauta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a educação, de modo a assegurar aos que apresentam necessidades educacionais especiais:

- I. a preservação da dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- II. a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais, no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e a ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III. o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 3° - A Educação Especial tem por objetivo desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, garantindo o atendimento educacional especializado por professores qualificados.

Art. 4° - Para fins desta Resolução, considera-se público-alvo da Educação Especial:

- I. alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de

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

Art. 5º - Para a identificação das necessidades educacionais especiais do aluno, as decisões quanto ao atendimento necessário cabe à equipe técnica da unidade escolar, que procederá à sua avaliação pedagógica, com a colaboração da família.

§ 1º - O atendimento especializado a que se refere o caput deste artigo será realizado no período inverso da sala de aula comum.

§ 2º - Havendo dúvida na avaliação realizada pela escola, em relação à necessidade de atendimento educacional especializado, esta deverá solicitar orientação da Gerência de Educação Especial – SEDUC-MT, com interveniência de equipe multiprofissional e/ou órgãos afins, das Secretarias Municipais.

§ 3º - A avaliação diagnóstica diferencial, o atendimento e serviços de apoio especializados necessários para os alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados na rede privada de ensino, são responsabilidades da própria escola.

Capítulo II DA OFERTA DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 6º - No Sistema Estadual de Ensino, a educação especial será ofertada, nas redes pública e privada, através dos serviços de apoio pedagógico especializado e demais serviços especializados.

§ 1º - Os serviços de apoio pedagógico especializado destinam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no ensino regular, e serão desenvolvidos em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento especializado da rede pública, da rede privada e/ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos.

§ 2º - Os serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns serão desenvolvidos mediante:

- a. atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b. atuação de profissional tradutor /intérprete das línguas e dos códigos aplicáveis;
- c. atuação de professor e outros profissionais itinerantes, intra e interinstitucionalmente;
- d. atuação de profissional auxiliar do professor regente;
- e. atuação de profissional instrutor surdo;
- f. atuação de profissional guia-intérprete;
- g. disponibilização de outros apoios e recursos necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
- h. oferta de formação continuada e orientação pedagógica ao professor regente.

§ 3º - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de

atendimento especializado, mantido pela rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais, ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 4º - O atendimento a que se refere o caput deste artigo dar-se-á, preferencialmente, na mesma unidade de ensino regular em que o aluno estiver matriculado.

§ 5º - Na impossibilidade desse atendimento no mesmo local, o aluno será atendido na unidade escolar mais próxima, que oferte o serviço.

Art. 7º - O Atendimento Educacional Especializado se efetiva a partir do processo de relacionamento do aluno com o ambiente escolar e que possibilite o reconhecimento das suas potencialidades e necessidades pessoais.

Art. 8º - Os Centros de Atendimento Educacional Especializado destinados a alunos com deficiências, cujo grau de comprometimento intelectual, sensorial, motor ou psíquico impeça permanentemente atividades de vida autônoma desses discentes, deverão:

- I. requerer credenciamento, exceto se já credenciados para a Educação Básica, e autorização para funcionamento, nos termos da Resolução nº 630/08-CEE/MT e desta normativa;
- II. dispor de instalações, equipamentos e recursos didáticos específicos à natureza do atendimento prestado;
- III. organizar o atendimento, respeitando as condições individuais de cada aluno;
- IV. viabilizar a oferta de serviços complementares e equipe multiprofissional, em parceria com entidades públicas ou privadas ligadas às áreas de Saúde, Assistência Social, Esporte, Lazer e Trabalho;
- V. cumprir as demais exigências inerentes a sua implantação e funcionamento.

§ 1º - Os Centros de Atendimento Educacional Especializado devem oferecer serviços de avaliação, estimulação essencial, capacitação em serviço, educação para o trabalho, além do atendimento educacional especializado – AEE, contando com a participação de equipe multiprofissional, equipamentos e materiais específicos, devendo:

- a. prover as demais escolas dos recursos instrucionais necessários para o alunado da educação especial que as frequentam;
- b. atender complementarmente aos alunos público alvo da educação especial matriculados nas escolas da rede, em todas as suas etapas e que não apresentem temporariamente condições de o fazer.

§ 2º - Os serviços desenvolvidos nos Centros de Atendimento Especializado deverão ser planejados e executados por professores especializados e/ou capacitados.

§ 3º - As Instituições não governamentais, sem fins lucrativos, que ofertam serviços de educação especial, poderão efetuar convênios com órgãos e/ou entidades para o desenvolvimento de atividades que possibilitem o cumprimento de suas finalidades.

Art. 9º O Sistema Estadual de Ensino, mediante ação integrada com o Sistema Único de Saúde, organizará o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º - O atendimento em ambiente hospitalar e domiciliar deve propiciar continuidade ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem de discentes impossibilitados da regular frequência às salas de aula, contribuindo sobremaneira para o seu retorno ao ambiente escolar.

§ 2º - No caso de que trata o caput deste artigo, o registro de frequência deve ser realizado com base no relatório elaborado pelo professor encarregado do atendimento ao aluno.

§ 3º - É de responsabilidade da Unidade Escolar, a que o aluno esteja vinculado, o atendimento hospitalar ou domiciliar, a emissão de toda documentação escolar relativa

ao seu desempenho, e o encaminhamento à sua escola de origem.

Art. 10 - Aos alunos com deficiência intelectual ou múltipla, ao completarem 18 (dezoito) anos, deverá ser expedido, pelas Instituições de Ensino a que pertencam, relatório que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências alcançadas, além do histórico escolar.

Parágrafo único – o aluno poderá ser encaminhado para cursos destinados a Educação de Jovens e Adultos – EJA, preferencialmente em período diurno, bem como para a Educação Profissional e Tecnológica, visando à sua inserção no mundo do trabalho.

Art. 11 - Em se tratando de alunos com deficiência que apresentam impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, e transtorno global de desenvolvimento, e que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como, ajuda e apoio intensos e contínuos, deverão eles ser encaminhados a outros serviços mantidos pelo poder público ou privado, para os atendimentos complementares à educação, tais como: Saúde, Assistência Social, Esporte, Lazer e Trabalho.

Capítulo III A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Art. 12 – Todas as unidades escolares do sistema de ensino deverão observar na organização de seu projeto político-pedagógico a legislação vigente, no que se refere à educação especial no âmbito da educação básica, garantindo a formação pedagógica a todos os professores, para esse atendimento e para o desenvolvimento de práticas coletivas de educação inclusiva.

Parágrafo único - Entende-se por educação inclusiva aquela que se fundamenta no respeito à diversidade humana e organiza-se em todos os aspectos: administrativo, estrutural, arquitetônico, material e pedagógico, para favorecer a aprendizagem de todos os alunos.

Art. 13 – Na elaboração do projeto político-pedagógico, a escola deve prever a oferta dos serviços da educação especial, considerando os seguintes aspectos:

- I. oferta de pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, com a identificação das habilidades e das necessidades de cada estudante, organizando os recursos pedagógicos necessários à garantia do desenvolvimento humano e da aprendizagem;
- II. participação e articulação com a família e com a comunidade, assegurando resposta educativa de qualidade à diversidade dos estudantes;
- III. cumprimento do que determina a Lei Federal nº 10.172/2001, que assegura aos estudantes com deficiência a acessibilidade e a permanência na escola;
- IV. previsão e provisão de:
 - a. professores especializados e/ou capacitados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
 - b. flexibilização curricular para os alunos que apresentem diferenças significativas no processo de aprendizagem em relação à maioria dos alunos;
 - c. oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, visando ao atendimento das demandas da unidade escolar em relação às necessidades dos alunos com deficiência;
 - d. temporalidade flexível, com respectiva avaliação diagnóstico-pedagógica, durante o ano letivo, para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual ou com deficiências múltiplas, de forma que

possam concluir, em tempo maior, o currículo previsto para as etapas, séries, ciclos, fases ou períodos escolares, principalmente nos anos finais do ensino fundamental;

- e. atendimento educacional aos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, mediante programas de:
1. atividades de enriquecimento em classes regulares;
 2. ensino individualizado;
 3. estudos independentes;
 4. agrupamentos especiais;
 5. programas de orientação individual ou grupal;
 6. aceleração e/ou entrada precoce em classes mais avançadas;
 7. elaboração de propostas curriculares com aprofundamento do conteúdo;
 8. atividades especiais suplementares e diversificadas;
 - a. atendimento ao aluno com surdez, observando-se:
 1. a inclusão deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior;
 2. deve-se garantir, desde cedo, a utilização de recursos de que necessitam para superar as barreiras no processo educacional;
 3. os professores precisam conhecer e usar a língua de sinais;
 4. são necessários ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento explorem suas capacidades em todos os sentidos;
 5. devem ser contemplados o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da língua portuguesa;
 6. deve-se garantir o acesso ao conhecimento, a acessibilidade, bem como, o atendimento educacional especializado;
 7. não se deve restringir ao uso desta ou daquela língua;
 8. o AEE deve ser oferecido no turno inverso, todos os dias;
 - b. condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva no âmbito da atuação profissional, formação, desenvolvimento da pesquisa, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades e possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;
 - c. deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais alunos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille – Sorobã, e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sem prejuízo da língua portuguesa, facultando-lhes, e às suas famílias, a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, consultando, se necessário, os profissionais especializados em cada caso.
 - d. garantir quantificação mínima e máxima, dos alunos com necessidades educacionais especiais, por turma, do seguinte modo:
 1. em classes comuns: 2 (dois) alunos, no máximo, por turma de até 20 (vinte) alunos;
 2. alunos com deficiência física (poliomielite, espinha bífida e outras) deverão ser matriculados em turmas sem redução de número de aluno por turma;
 3. em salas de recursos multifuncionais na rede regular de ensino, as turmas serão compostas por, no mínimo, 05 (cinco) e, no máximo, por 15 (quinze) alunos;
 4. nos Centros de Atendimento Educacional Especializado que ofertam os serviços de oficinas pedagógicas, as turmas serão compostas de, no mínimo,

10 (dez) e, no máximo, de 15 (quinze) alunos.

Art. 14 - O currículo a ser desenvolvido em todas as instituições educacionais do Sistema Estadual de Ensino, quando direcionadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, deverá incluir em seu projeto político pedagógico ações que flexibilizem suas propostas, sem prejuízo das complementações provindas do AEE, e que atendam às necessidades peculiares desses discentes.

Parágrafo único - No ensino regular, deverá ser utilizada a tecnologia assistiva, para suprir as necessidades especiais do aluno.

Art. 15 - A avaliação do rendimento escolar será contínua, cumulativa, descritiva e deve levar em consideração a flexibilização curricular necessária à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e os aspectos básicos de comportamento social, mormente bem considerados os aspectos diferenciados dos alunos com necessidades especiais.

Capítulo IV DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 16 - Os professores que atuam em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado deverão ser capacitados e/ou especializados mediante programas de formação inicial e continuada.

Art. 17 - São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I. identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as carências dos alunos com necessidades especiais;
- II. elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. organizar, junto com o coordenador pedagógico, o tipo e o número de atendimentos aos alunos, na sala de recursos multifuncionais;
- IV. acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola, interfaceando seu planejamento de ensino com os professores das turmas regulares;
- V. fomentar, junto à gestão escolar, parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e quanto a acessibilidade aos espaços, utilizados pelo aluno;
- VII. ensinar e usar a tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, da acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos, nas atividades escolares.

Art. 18 – Para atuar nos serviços de Educação Especial, o professor deverá ter habilitação em cursos de licenciatura plena, com especialização em educação especial.

Art. 19 – Para atuar nos serviços da Educação Especial, os profissionais deverão atender a todas as exigências do Plano Nacional de Educação, atinentes à modalidade.

Capítulo V DOS ESPAÇOS, DAS INSTALAÇÕES E DOS EQUIPAMENTOS

Art. 20 – Todas as instituições que integram o Sistema Estadual de Ensino devem garantir o acesso e a permanência dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, assegurando a acessibilidade, mediante eliminação de obstáculos arquitetônicos, urbanísticos, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e no transporte escolar, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos necessários.

Parágrafo único - Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a construção e autorização de funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos pela Lei nº 10.048/2004.

Capítulo VI DA MATRÍCULA, TRANSFERÊNCIA E PROMOÇÃO

Art. 21 – É garantida a matrícula compulsória, em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares, de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, capazes de se integrar no sistema regular de ensino, nos termos da legislação vigente e das normas próprias do sistema de ensino, principalmente a Resolução nº 02/09-CEE/MT, ou outra que vier substituí-la.

Art. 22 - O aluno com altas habilidades poderá avançar, desde que apresente capacidades em todas as áreas do conhecimento compatíveis com a etapa, a série, o ciclo, a fase ou o período subsequente, mediante avaliação por equipe multiprofissional.

Art. 23 - Ao aluno que apresente necessidades educacionais especiais, para fins de transferência, será expedido Relatório Circunstanciado das atividades desenvolvidas e de seu estágio de aprendizagem, constando suas capacidades, bem como os recursos/equipamentos utilizados, além do que preconiza a norma vigente.

Art. 24 - O aluno que apresente necessidades educacionais especiais, incluso em classe comum do ensino regular, terá sua avaliação e promoção com base nas capacidades correspondentes ao previsto para os demais alunos, no projeto político pedagógico e regimento escolar da unidade de ensino.

Capítulo VII DA SUPERVISÃO DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 25 - O Sistema Estadual de Ensino deve constituir e fazer funcionar setor próprio e responsável pela supervisão de todas as ações inerentes à Educação Especial, na SEDUC/MT e nas Secretarias Municipais de Educação, mormente as que viabilize e dê sustentação ao processo de construção de uma educação inclusiva, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros necessários.

Parágrafo único – Compete ao atual setor de Educação Especial da SEDUC/MT, ou outro que o substituir, elaborar e propor: orientações curriculares, programas de formação inicial ou continuada, orientações para coordenadores pedagógicos e professores de AEE; propor e implementar procedimentos de avaliação e acompanhamento dos serviços de Educação Especial em funcionamento nas escolas regulares, na perspectiva de aprimoramento da qualidade do processo educacional.

Capítulo VIII DO CREDENCIAMENTO E DA AUTORIZAÇÃO

DE INSTITUIÇÕES E CURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 26 - As Escolas credenciadas para oferta da Educação Básica, autorizadas para oferta de suas etapas e/ou modalidades, deverão incluir serviços de Educação Especial, estes devidamente previstos no seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

Parágrafo único – A Secretaria de Estado de Educação, por intermédio de seu setor encarregado da Educação Especial, deverá orientar as unidades escolares objetivando adequar seu PPP e regimento escolar à modalidade.

Capítulo IX

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 27 – Vencidas as atuais autorizações concedidas às unidades escolares, públicas e privadas, para ministrar exclusivamente a modalidade Educação Especial, estas só poderão ser renovadas se demonstrada a real impossibilidade de se constituírem em Centro de Atendimento Educacional Especializado, nos termos desta normativa.

Art. 28 – O atendimento educacional especializado – AEE – aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, desde que, para tal, esteja credenciada e autorizada pelo sistema de ensino.

Art. 29 – Na ausência ou insuficiência de professor habilitado, poderão ser admitidos, até o ano de 2020, profissionais com curso de qualificação em Educação Especial.

Art. 30 – Fica revogada a Resolução nº 261/2002-CEE/MT, de 05 de novembro de 2002, e qualquer disposição em contrário.

Art. 31 – Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação.

REGISTRADA

PUBLICADA

C U M P R A – S E

Cuiabá, 01 de fevereiro de 2012

Aguinaldo Garrido
Presidente do CEE/MT

Homologo:

SÁGUAS MORAES SOUSA
Secretário de Estado de Educação

ANEXO D – QUADRO DE CONVÊNIOS 2012

QUADRO I - Convênios com instituições filantrópicas por município, número de alunos atendidos, profissionais cedidos e valor do repasse, em 2012.									
N.º	MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE						VALOR DO REPASSE (R\$)
			ALUNOS			PROFIS.	PROF. EFET. CEDIDO		
			INSTITUIÇÃO	RH	CONVENIO		ESTADUAL	MUNICIPAL	
1	Água Boa	PESTALOZZI	92	0	90	10	0	0	118.800,00
2	Alta Floresta	AAPDS	75	15	60	5	1	0	79.200,00
3		APAE	103	0	90	8	0	0	118.800,00
4	Alto Araguaia	APAE	84	20	64	5	3	0	84.480,00
5	Apiacás	APAE	33	0	20	3	0	0	26.400,00
6	Araputanga	APAE	80	5	75	7	1	0	99.000,00
7	Arenápolis	APAE	50	0	50	7	0	0	66.000,00
8	Aripuanã	APAE	46	0	35	5	0	0	46.200,00
9	Barra do Bugres	APAE	136	0	123	8	0	0	162.360,00
10	Barra do Garças	ABC	42	0	37	7	0	0	48.840,00
11		APAE	101	41	60	6	6	0	79.200,00
12	Campo Novo do Parecis	APAE	63	0	50	5	0	0	66.000,00
13	Campo Verde	APAE	104	0	90	9	0	0	118.800,00
14	Canarana	APAE	95	31	64	3	0	4	84.480,00
15	Cláudia	PESTALOZZI	62	0	55	6	0	0	72.600,00
16	Colider	COLÍDER	70	20	50	7	2	0	66.000,00
17	Comodoro	APAE	36	11	25	4	2	0	33.000,00
18	CUIABÁ	AACC	30	0	30	2	0	0	39.600,00
19		AMC(*)	217	55	192	16	3	0	253.440,00

20		APAE	191	76	115	11	6	0	151.800,00
21		CENPER	143	5	138	15	1	0	182.160,00
22		FED. DOS CEGOS	100	0	100	5	0	0	132.000,00
23		FÉ E ALEGRIA	170	0	170	14	0	0	224.400,00
24		ICEMAT	170	60	110	20	16	0	145.200,00
25		PESTALOZZI	194	14	180	21	4	0	237.600,00
26		RAIO DE LUZ	75	0	75	13	0	0	99.000,00
27		FED. PESTALOZZI	30	0	30	4	0	0	39.600,00
28	Denise	APAE	35	0	35	5	0	0	46.200,00
29	Dom Aquino	PESTALOZZI	74	0	74	6	0	0	97.680,00
30	Feliz Natal	APAE	25		25				33.000,00
31	Guarantã do Norte	APAE	75	0	61	9	0	0	80.520,00
32	Itaúba	APAE	54	0	46	4	0	0	60.720,00
33	Jaciara	PESTALOZZI	63	0	58	7	0	0	76.560,00
34	Jauru	APAE	31	0	31	5	0	0	40.920,00
35	Juara	PESTALOZZI	80	0	80	4	0	0	105.600,00
36	Juina	PESTALOZZI	106	0	105	14	0	0	138.600,00
37	Lucas do Rio Verde	APAE	113	25	88	20	1	0	116.160,00
38	Marcelândia	APAE	37	0	36	6	0	0	47.520,00
39	Matupá	APAE	72	4	68	6	1	0	89.760,00
40	Mirassol D'Oeste	APAE	110	66	44	6	8	0	58.080,00
41	Nobres	APAE	44	0	44	3	0	0	58.080,00
42	Nortelândia	APAE	45	0	45	4	0	0	59.400,00
43	N. S. ^a Livramento	APAE	54	0	54	11	0	0	71.280,00

44	Nova Bandeirantes	APAE	48	0	40	4	0	0	52.800,00
45	Nova Guarita	APAE	34	0	34	3	0	0	44.880,00
46	Nova Maringá	APAE	20		20				26.400,00
47	Nova Monte Verde	APAE	65	0	61	3	0	0	80.520,00
48	Nova Mutum	APAE	56	0	35	14	0	0	46.200,00
49	Nova Xavantina	APAE	61	0	53	10	0	0	69.960,00
50	Paranatinga	APAE	56	0	55	5	0	0	72.600,00
51	Pedra Preta	APAE	74	0	74	8	0	0	97.680,00
52	Peixoto de Azevedo	APAE	50	0	50				66.000,00
53	Poconé	APAE	97	8	89	14	2	0	117.480,00
54	Pontes e Lacerda	APAE	118	8	110	11	1	0	145.200,00
55	Primavera do Leste	APAE	127	0	115	13	0	0	151.800,00
56	Ribeirão Cascalheira	APAE	40	0	40	4	0	0	52.800,00
57	Rondonópolis	APAE	293	239	54	6	20	0	71.280,00
58		ARDV	67	27	40	5	3	0	52.800,00
59		LOUIS BRAILLE	115	75	40	7	8	0	52.800,00
60	Rosário Oeste	APAE	59	0	59	6	0	0	77.880,00
61	Sinop	ADEVAS	20	0	20	2	0	0	26.400,00
62		APAE	195	68	127	9	2	0	167.640,00
63	Sorriso	APAE	104	0	91	13	0	0	120.120,00
64	Tangará da Serra	APAE	275	75	200	13	3	0	264.000,00
65	Tapurah	APAE	32	0	25	7	0	0	33.000,00
66	Terra Nova do Norte	APAE	71	0	66	9	0	0	87.120,00
67	Várzea Grande	AVDF	200	0	70	10	0	0	92.400,00
68		BARSANULFO	85	0	85	12	0	0	112.200,00

69		CENTRO EQÜESTRE	235	0	235	20	0	0	310.200,00
70		RANCHO DOURADO	20	0	20	3			26.400,00
71		PESTALOZZI	180	0	115	12	0	0	151.800,00
72	Vera	APAE	28	0	28	4	0	0	36.960,00
TOTAL			6435	948	5123	563	94	4	6.762.360,00
(*) Termo Aditivo de R\$ 39.600,00 em 13/06/2012, equivalente ao acréscimo de 30 (trinta) alunos.									

Fonte: Seduc/SUDE/GEE