

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A CRIANÇAS PEQUENAS COM DEFICIÊNCIA: O CASO DE MATO GROSSO DO SUL \*

*ATENCIÓN EDUCACIONAL ESPECIALIZADA A LOS NIÑOS PEQUEÑOS CON DISCAPACIDAD: EL CASO DE MATO GROSSO DO SUL*

*SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES FOR YOUNG CHILDREN WITH DISABILITIES: THE CASE OF MATO GROSSO DO SUL*

MONICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR<sup>I</sup>  
RONDON MESSIAS MARCELO<sup>II</sup>

**RESUMO** Historicamente, a Educação Infantil e a Educação Especial têm sido marcadas pela presença das instituições privado-assistenciais, nem sempre com características educacionais. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB/96) configurou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica brasileira e a Educação Especial como modalidade da Educação Escolar. Desde então, a escola é entendida como o lugar – por excelência – de toda e qualquer criança. Apesar da crescente cobertura do atendimento da educação infantil e da educação especial, decorrente de políticas implantadas desde o final dos anos 1990, trabalhos acadêmicos denunciam a quase inexistência de crianças com deficiência entre a população matriculada na educação infantil. Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar a presença de crianças “da Educação Especial” na Educação Infantil, considerando o alcance do atendimento educacional especializado e a presença de instituições do setor público e do setor privado-assistencial na educação para essa faixa etária. Para este estudo, foram utilizados dados no INEP relativos a matrículas, tipos de escola e deficiência. O campo empírico foi o Estado de Mato Grosso do Sul. As

---

\* Trabalho desenvolvido com recursos do Observatório da Educação – CAPES e do CNPq.

<sup>I</sup>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS – Brasil

<sup>II</sup>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS – Brasil

análises são fundamentadas na perspectiva materialista histórica, que concebe as políticas públicas como parte da organização do Estado para o gerenciamento de tensões sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO ESPECIAL; ALUNO COM DEFICIÊNCIA; POLÍTICA EDUCACIONAL; INDICADORES EDUCACIONAIS.

**RESUMEN** Ambas las historias – de la Educación Infantil y de la Educación Especial – han sido marcadas por la presencia de instituciones privado-filantrópicas, muchas veces sin características educacionales. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de Brasil en el 1996 (LDB/96) ha configurado la Educación Infantil como la primera etapa de la Educación Básica y la Educación Especial como modalidad de la Educación Escolar. Desde entonces, la escuela es el lugar – por excelencia – de todo y cualquier niño. A pesar del progresivo aumento de atendimento de la educación infantil y da educación especial, decurrente de las políticas implantadas desde los años de 1990, trabajos académicos alertan a la cuasi inexistencia de niños con discapacidad entre la población inscrita en la educación infantil. El objetivo de este artículo es analizar la presencia de niños de la “Educación Especial” en la Educación Infantil, considerándose la atención educacional especializada y la presencia de las instituciones de los sectores público y privado-asistencial en la educación para este grupo de edad. Fueron utilizados datos de INEP, relativos a matrículas, tipos de escuela y de discapacidad. El campo de coleta es el estado de Mato Grosso do Sul (Brasil). Los análisis son fundamentados en la perspectiva materialista histórica, que concibe las políticas públicas como parte de la organización del Estado para gerenciamiento de tensiones sociales.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN ESPECIAL; ALUMNO CON DISCAPACIDAD; POLÍTICA EDUCACIONAL; INDICADORES DE EDUCACIÓN.

**ABSTRACT** Historically, both early childhood education and special education have been marked by the presence of private-care institutions, not always with educational characteristics. The approval of the Education Brazilian Law in 1996 (LDB / 96) established the early childhood education as the first stage of the Brazilian Basic Education and Special Education as a school education mode. Since then, the school has been understood as the place – *par excellence* – of every single child. Despite increasing coverage of early childhood education and special education, resulting from public policies implemented since the late 1990s, academic papers have denounced the almost inexistence of children with disabilities among the population enrolled in early childhood education. Thus, the paper aims at analysing the presence of “Special Education” children in preschool education, by considering the scope of specialized educational care and the presence of public and private-care institutions in the educational services for this age group. The study included data from INEP regarding school enrolment, school types and disability. The empirical field was the state of Mato Grosso do Sul (Brazil). The analyses are based on the historical materialist perspective, which conceives public policies as part of the State organization for managing social tensions.

**KEY-WORDS:** SPECIAL EDUCATION; CHILDREN WITH DISABILITIES; EDUCATION POLICY; EDUCATION INDICATORS.

## INTRODUÇÃO

Creches e pré-escolas constituem o que hoje chamamos de Educação Infantil (EI), fase da Educação Básica que deve atender a crianças de 0 a 5 anos de idade, como versam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), documento que norteia a educação e o cuidado para essa faixa etária no país, orienta as ações dos professores para o desenvolvimento integral da criança, dentro das instituições de ensino que devem, de forma planejada, organizar os espaços e as atividades que atendam às suas especificidades.

A atenção à educação dessa faixa etária é foco não apenas de políticas educacionais e seus programas, mas também de estudos de autores como Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), Kramer (2006), Kuhlmann Jr. (2001), Oliveira (2002), que ressaltam o papel fundamental da EI e os desafios para a sua efetivação como política pública.

A despeito da incontestável relevância da atenção à criança pequena, ao comparar o quantitativo de crianças dessa faixa da população brasileira com as matrículas de EI, verificamos que há, ainda, um grande número de crianças fora do sistema de ensino, caracterizando-se uma importante demanda. Essa demanda inclui crianças com diferentes deficiências. A situação foi explicitada na pesquisa de Meletti e Bueno (2010), que analisaram indicadores do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2007 e 2010. Ao trabalharem com a distribuição de matrículas nos dois níveis da EI, isto é, creche e pré-escola, com o tipo de escolarização e de deficiência, os autores detectaram baixa incidência de matrículas na EI dessa população, prevalecendo o maior número de matrículas em sistemas segregados, quando comparado com o ensino comum. O estudo apontou, também, que o maior número de matrículas estava na pré-escola, com crianças entre 4 e 5 anos de idade (aproximadamente 75% das matrículas totais dessa população na EI), enquanto que, nas creches, o índice não passava dos 25%. Tais dados podem indicar que muitas crianças com deficiência estão deixando de receber atenção adequada em um momento extremamente significativo ao seu desenvolvimento e à sua autonomia. Assim a EI, como espaço que pode favorecer o desenvolvimento infantil, não atinge todas as crianças, apesar de estar estabelecida sua obrigatoriedade para as crianças de 4 e 5 anos de idade.

Ciente desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar a presença de crianças “da Educação Especial”<sup>1</sup> na Educação Infantil, considerando o alcance do atendimento educacional especializado e a presença de instituições do setor público e do setor privado-assistencial na educação para essa faixa etária. Para isso, levanta indicadores educacionais de matrículas para essas crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, na EI nos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), entre os anos de 2011 e 2013, e dados das instituições de 2014.

---

<sup>1</sup> Na coleta de dados do INEP, alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento de altas habilidades são identificados como matrículas de “Educação Especial”.

## EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO DIREITOS

Durante os anos 1990, registrou-se um conjunto de ações públicas, que estabeleceram garantias de atendimento educacional à população brasileira. Destacam-se a universalização do Ensino Fundamental, a diminuição significativa do analfabetismo no Brasil, enfim, a ampliação do atendimento educacional em todas as etapas e modalidades da educação brasileira. Entre as significativas alterações, ressaltamos a atenção à criança pequena como foco da educação, como parte da Educação Básica, e o aumento da taxa de escolarização das crianças “da Educação Especial”. A atenção à educação dessas populações está registrada na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014.

No que se refere especificamente à EI, para Campos (2013), há um redimensionamento da educação de crianças pequenas, que passa a se desenhar no cenário brasileiro e na América Latina, contrapondo-se a uma história marcada pelo descaso e pela omissão. São vários os documentos que demonstram essas mudanças: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006, entre outros.

No mesmo período, crianças que, muitas vezes, tiveram desestimulado, ou mesmo proibido, o acesso à escola, passaram a ser matriculadas maciçamente nas salas de aulas comuns, especialmente das escolas públicas, amparadas por um arcabouço legal: a Lei nº. 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais; a Resolução nº. 2, de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica; o Decreto nº. 6.571/08, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, entre muitos outros documentos.

Existe, portanto, um número considerável de documentos norteadores e referenciais destinados tanto à educação de crianças na EI quanto à educação de crianças com deficiências. Um dos aspectos que os documentos têm em comum é o reconhecimento da educação como direito. Os discursos, na maioria, abordam a qualidade na educação, a expansão no atendimento, a formação de professores e as estruturas adequadas dos espaços que recebem essas populações. No entanto, entendê-los como avanço pode ser uma visão parcial, o que nos remete a pensar na relação entre o prescrito e o efetivado, quando se considera que o Plano Nacional de 2001 não conseguiu alcançar os 50% de matrículas de crianças que deveriam frequentar as creches, objetivo este que passou a ser o desafio do plano atual.

É interessante notar que tanto a EI quanto a Educação Especial foram, até pouco tempo na história da educação brasileira, foco primordial da assistência social e das instituições filantrópicas. Justamente nesse aspecto pode residir uma das maiores mudanças: a construção da percepção de que a educação e o desenvolvimento dessas crianças se referem a um *direito*, e não a um procedimento caritativo ou mesmo assistencial. De acordo com a Nota Técnica Conjunta nº. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, que discorre sobre as orientações para a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na

Educação Infantil, todos os documentos redigidos a partir da Constituição Federal de 1988 “[...] rompem com uma história de segregação, assistencialismo e filantropia, ancorando uma nova concepção educacional das crianças com deficiência, além de conferir novo papel do Estado” (BRASIL, 2015).

Mesmo reconhecendo tal avanço, autores como Bueno (1993); Carmo (2001); Baptista, (2002); Laplane, (2007); Kassar (2007); Patto (2008); Kassar, Arruda e Benatti (2009); Caiado; Laplane (2009) entendem que o movimento de estabelecimento desses direitos não resolve as desigualdades construídas ao longo de séculos de descaso com a educação da totalidade da população brasileira. Especificamente, ao analisarem o discurso da educação inclusiva disseminado mais recentemente, observam que a instituição escolar reflete/recria efeitos da sociedade antagônica e desigual.

Sob o ponto de vista do governo federal e das políticas de inclusão propostas, a superação das desigualdades sociais por meio de uma educação inclusiva seria possível a partir de um “simples” compromisso/pacto social e da boa vontade de todos. No entanto, Laplane (2007), ao investigar textos favoráveis à inclusão escolar e à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), explicita que, quando esse discurso adentra os espaços escolares, afirmando que todas as pessoas devem ser vistas como sujeitos de direitos, iguais perante a lei, e que, por isso, as “[...] desigualdades poderão deixar de existir”, revela-se um lado obscuro do discurso, entendido pela autora como uma tentativa de “[...] apaziguamento das relações sociais e apaziguamento dos conflitos” (p. 15), desconsiderando-se as reais causas das desigualdades. Cria-se uma impressão falsa de que a reestruturação/reorganização das escolas é capaz de superar as mazelas sociais. A autora chama-nos a atenção, portanto, para o limite desse discurso, uma vez que não favorece uma visão que considere a efetivação de direito como uma “[...] tarefa política e que isso envolve relações de poder, combate aos privilégios e à desigualdade econômica e social” (p. 15).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 206, a educação brasileira deve possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa, para que seja capaz de exercer a cidadania. O dever do Estado para com a educação é efetivado mediante a garantia, entre outras, de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino e de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 anos de idade (art. 208). Diante das garantias legais, há um movimento acadêmico em plena construção para conhecer e entender melhor a relação entre EI e educação especial, ou seja, conhecer e entender de que forma tem ocorrido a atenção às crianças pequenas com deficiências nas creches e nas pré-escolas.

Algumas dessas pesquisas foram construídas sob a mesma perspectiva crítica que as referências recém listadas. Lopes (2010) traz importantes contribuições, quando aborda as políticas de educação especial voltadas especificamente para a educação infantil, sob as influências dos organismos internacionais. Para Campos (2013), os discursos dos documentos elaborados por organismos internacionais e governos locais têm pontos em comum, entre eles:

[...] são suas indicações para a educação das crianças, de modo que é possível

observar, a partir da década de 1990, a emergência de novos marcos regulatórios para a educação infantil. Já na década de 2000 as análises evidenciam uma identificação crescente da educação infantil como importante estratégia no combate à pobreza. Em outras palavras, a educação infantil se torna rapidamente uma medida paliativa para aliviar os resultados de políticas econômicas que se fundamentam na ideia de gastos mínimos na área social (CAMPOS, 2013, p. 195).

As ponderações das autoras levam-nos a compreender que a preocupação com a EI e o discurso de inclusão, com o ingresso de pessoas com deficiência no ensino regular, fazem parte das estratégias advindas de políticas que, utilizando o discurso da igualdade de oportunidades, disseminam a ideia de que as grandes desigualdades serão superadas por meio da educação.

Se a efetivação do direito envolve o enfrentamento às relações de poder, é interessante perceber que a mesma escola que tem um discurso que apaga as desigualdades também pode ajudar a subverter uma estrutura. Ultrapassando os limites desse discurso, é viável buscar a essência das relações sociais e escolares ali presentes. Cury (1987), ao analisar a sociedade capitalista, pontua que os discursos também são conflituosos, sendo essencial, portanto, “[...] um referencial teórico-metodológico que instrumentalize a compreensão dos mecanismos da sociedade e dos interesses sociais que conduz a própria dinâmica social” (p. 14 e 15). Sendo assim, a educação para as crianças de 0 a 5 anos de idade, defendida por professores e pesquisadores, refere-se ao acesso ao patrimônio construído pela humanidade ao longo dos tempos, e não – reduzidamente – a uma educação preparatória para os anos escolares posteriores, como vem se delineando (CAMPOS, 2013). Se a EI deve levar à apropriação do conhecimento sistematizado precisa, então, possuir toda a estrutura para tal. Se nela há crianças com diferentes características, o atendimento oferecido deve comportar todas as suas especificidades.

## **MATO GROSSO DO SUL E AS MATRÍCULAS DE CRIANÇAS “DA EDUCAÇÃO ESPECIAL” NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O Estado de Mato Grosso do Sul vem acompanhando o movimento nacional que registra, a cada ano, aumento de taxa de matrículas de alunos “da Educação Especial” no ensino comum em relação às matrículas na situação substitutiva, como indica o gráfico a seguir.

**Gráfico 1** – Brasil/Centro-Oeste/Mato Grosso do Sul. Percentual de matrícula total da educação especial de alunos dos 4 aos 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns em relação ao total dessas crianças matriculadas.



**Fonte:** Observatório do Plano Nacional de Educação – 2015

O Portal do Observatório do Plano Nacional da Educação argumenta que não há dados para saber a porcentagem de crianças com deficiências, em relação ao total dessas crianças na população, que recebem educação escolar, pois o Censo do IBGE não levanta informações que permitam diagnosticar tal situação. Portanto, o indicador constante no gráfico é calculado considerando-se todas as matrículas em classes comuns de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em relação ao total de matrículas desses alunos em todas as situações (matrículas em escolas comuns + matrículas em situações substitutivas). Mesmo com as limitações do indicador, verificamos o registro da expansão de matrículas no ensino comum, a partir de 2008, no Brasil, na região Centro-Oeste e no Estado de Mato Grosso do Sul. No ano de 2011, Mato Grosso do Sul havia matriculado 9.829 (68,3%) de crianças e jovens com deficiências em salas comuns. Em 2012, esse número aumentou para 10.407 (69,6%), e, em 2013, para 11.132 (70,1%). Cabe acrescentar que, segundo informações do Observatório, se um mesmo aluno tem dupla matrícula de escolarização (sala de aula comum + matrícula do atendimento complementar), ele é contabilizado duas vezes.<sup>2</sup>

Esses dados fornecem informações sobre o crescimento de matrículas na Educação Básica obrigatória. Mas o que dizer da educação de crianças com deficiências na Educação Infantil, considerando-se, também, as crianças de 0 a 3 anos de idade?

Com o uso dos microdados do Censo Escolar, no que se refere especificamente à EI, realizamos um mapeamento das matrículas de crianças “da Educação Especial” em todo

<sup>2</sup> Ver em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva>

o Estado de Mato Grosso do Sul, por município, em 2013. O levantamento considerou: as matrículas em creche, em pré-escola, a existência de Centros de Educação Infantil e o acesso dessas crianças ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse levantamento, chegamos à seguinte situação: dos 79 municípios, havia registrado, em 2013, ao menos uma matrícula de criança com deficiência, transtorno global no desenvolvimento ou altas habilidades em 66 municípios, de modo que, no geral, tínhamos o seguinte quadro:

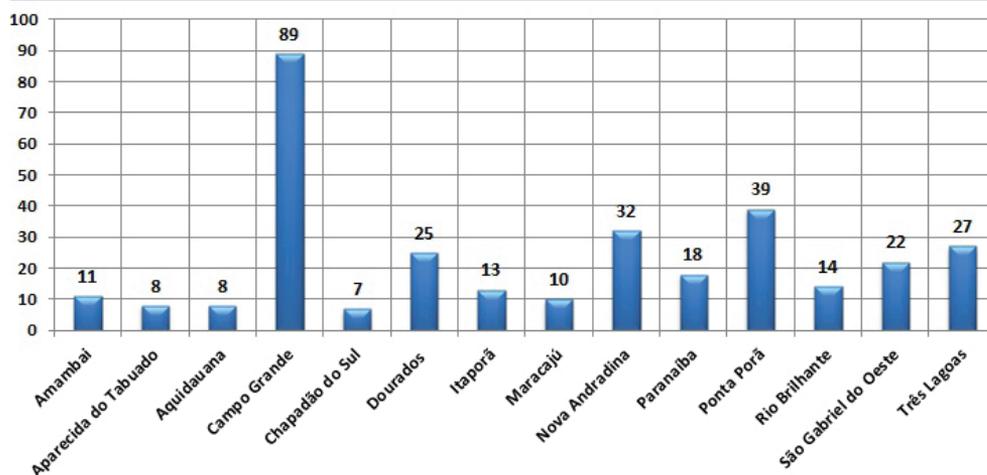
**Tabela 1:** Matrícula geral de crianças com deficiência de 0 a 5 anos de idade, em 2013, e em Salas de Recursos Multifuncionais em Mato Grosso do Sul.

Municípios de MS com registro de matrículas de EE em EI	CRECHE		PRÉ-ESCOLA	
	Nº. matrículas da EE	Nº. matrículas no AEE	Nº. matrículas da EE	Nº. matrículas no AEE
<b>66</b>	<b>440</b>	<b>10</b>	<b>662</b>	<b>103</b>

**Fonte:** microdados do Censo Escolar/INEP 2013. Data Escola Brasil. Disponível em: <http://www.dataescola-brasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso: 22 nov., 2015. Elaboração com apoio dos integrantes do Grupo de Pesquisas Políticas de Educação Especial da UFMS – *Campus do Pantanal*.

Na tabela 1, vemos que, de um total de 1.102 crianças da “educação Especial” na EI, 440 estavam na creche e 662 na pré-escola. Analisando as matrículas em cada município separadamente, verificamos que, nas creches, a maior concentração de matrículas está na capital do Estado, Campo Grande, com 89 matrículas, o que corresponde a 20% do total de crianças com deficiências matriculadas em creches no Estado, seguida de Ponta Porã, com 39 matrículas (8,8%), Nova Andradina, com 32 matrículas (7,2%), e Três Lagoas, com 27 das matrículas (6,1%), como constatamos no Gráfico 2:

**Gráfico 2** – Mato Grosso do Sul, maior concentração de matrículas na creche em 2013, municípios com sete ou mais matrículas.



**Fonte:** microdados do Censo Escolar/INEP 2013. Elaboração com apoio dos integrantes do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação Especial da UFMS – *Campus do Pantanal*.

Em ambas as situações, creches e pré-escolas, há um número reduzido de matrículas em atendimento educacional especializado (AEE), de modo que, do total de crianças da Educação Especial matriculadas em todo o Estado de Mato Grosso do Sul em creches, apenas 10 receberam Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2013, distribuídas entre os municípios:

**Tabela 2** – Mato Grosso do Sul: matrículas de crianças de creche que receberam AEE em 2013

Município	Matrículas no AEE
Bonito	02
Dourados	01
Ivinhema	01
Jardim	01
Nova Alvorada do Sul	01
Paranaíba	03
Rio Brillhante	01

**Fonte:** microdados do Censo Escolar/INEP 2013. Elaboração com apoio dos integrantes do Grupo de Pesquisas Políticas de Educação Especial da UFMS – *Campus* do Pantanal.

Campo Grande foi a cidade que recebeu o maior número de matrículas de crianças da Educação Especial em creches. No entanto, percebemos, pela Tabela 2, que não houve o seu registro em AEE, o que pode ser indicativo de que nenhuma criança matriculada em creche teve acesso a alguma forma identificada como AEE.

Na pré-escola, em 2013, o registro de matrícula geral de crianças com deficiência na faixa etária dos 4 e 5 anos foi de 662. Os municípios que mais receberam matrículas foram os constantes da Tabela 3.

**Tabela 3** – Mato Grosso do Sul: municípios que mais registraram matrículas de crianças com deficiência na pré-escola em 2013

Municípios	Matrículas/cada município
Água Clara, Anastácio e Sidrolândia	08
Amambai	18
Aquidauana	14
Bataguassu, Ribas do Rio Pardo	10
Campo Grande	160
Corumbá	15
Coxim, Maracaju	09
Dourados	65
Naviraí	36
Nova Andradina	20
Paranaíba	11
Ponta Porã	28
Rio Brillhante	26
São Gabriel do Oeste	27

**Fonte:** microdados do Censo Escolar/INEP 2013. Elaboração com apoio dos integrantes do Grupo de Pesquisas Políticas de Educação Especial da UFMS – *Campus* do Pantanal.

Das 662 crianças matriculadas na pré-escola em Mato Grosso do Sul, 103 foram registradas no atendimento especializado, isto é, 15,5% do total de matrículas. Observamos essas matrículas na Tabela 4.

**Tabela 4** – Mato Grosso do Sul: matrículas de crianças de pré-escola no AEE – 2013

Municípios	Registro de crianças de 4 e 5 anos de idade no AEE
Alcinópolis	01
Amambaí	01
Anaurilândia	01
Aquidauana	01
Aral Moreira	03
Bandeirantes	01
Bataguassu	02
Bonito	04
Brasilândia	02
Campo Grande	37
Coxim	02
Dourados	07
Glória de Dourados	01
Iguatemi	01
Itaporã	02
Ivinhema	01
Ladário	01
Laguna Carapã	01
Naviraí	02
Nova Alvorada do Sul	01
Paranaíba	04
Ponta Porã	01
Porto Murtinho	04
Rio Negro	09
Rochedo	02
Sidrolândia	01
Tacuru	01
Terenos	02
Três Lagoas	04

**Fonte:** microdados do Censo Escolar/INEP 2013. Elaboração com apoio dos integrantes do Grupo de Pesquisas Políticas de Educação Especial da UFMS – *Campus do Pantanal*.

Em ambos os casos, é pequeno o acesso ao atendimento educacional especializado de crianças da Educação Especial que estão em creches ou pré-escolas. Em levantamento realizado para esse fim, concluiu-se que praticamente não existem salas de recursos multifuncionais ou outro local de atendimento educacional especializado em Centros de Educação Infantil (CEI). Em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, apenas cinco municípios registraram, em 2014, a existência desse espaço em seis CEI: Terenos (1), Coxim (1), Inocência (1), Dourados (2) e Bataguassu (1).

A Nota Técnica Conjunta nº. 02 de 2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI determina:

Toda creche e pré-escola devem ser inclusivas. Caso contrário, não cumprem seu papel social e não garantem os direitos fundamentais de todas as crianças. O desenvolvimento inclusivo da educação infantil consiste em um dos pilares da qualidade educacional. Esta construção explicita-se no Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições escolares, que deve prever, também, o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços da educação especial, conforme estabelece a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2015, p. 4).

Como indica o documento, o atendimento especializado deve estar disponível, de alguma forma, à criança pequena, sendo o Projeto Político-Pedagógico o norteador do trabalho, agregando todos os envolvidos na EI. Dessa forma, “[...] tanto o AEE, como os demais serviços oferecidos pela creche ou pré-escola passam a ser institucionalizados, organizados com conhecimento e a participação de toda equipe pedagógica” (p. 4).

Além disso, a Nota Técnica Conjunta de nº. 02/2015, reforçando as orientações da Resolução nº. 04 2009, delega ao professor do AEE uma grande responsabilidade, apontando-o como aquele que deve “[...] identificar necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso, a partir do qual são propostas formas de eliminação das barreiras existentes no ambiente” (p. 4-5). As orientações são:

A partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de atendimento educacional especializado que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta os professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE, também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede de apoio ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2015, p. 5).

De acordo com Garcia (2013), fazendo referência a Caiado e Laplane (2009), a formação de profissionais para a viabilidade da “educação inclusiva” está em pauta de forma explícita, desde a implantação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Em 2007, o Programa passou a focalizar o aperfeiçoamento de professores do atendimento

educacional especializado, segundo a autora, articulando-se ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Ao considerar a histórica presença da filantropia tanto na EI quanto na Educação Especial, buscamos identificar o tipo de instituição em que essas crianças foram matriculadas, isto é, se escola pública ou particular. Para isso, fizemos uma comparação incluindo os anos de 2011 a 2013. A Tabela 5 apresenta a matrícula geral dessas crianças na EI, nas modalidades “público” e “privado” em Mato Grosso do Sul, além da especificação da categoria de escola privada.

**Tabela 5** – Matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades na Educação Infantil, por tipo de administração (público e privado) e categoria de escola privada em Mato Grosso do Sul.

Ano	Público		Privado								TOTAL	
	Creche	Pré-escola	Particular		Comunitária		Confessional		Filantrópica		Público	Privado
			Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola		
2011	106	193	11	60	2	3	0	0	333	302	299	711
2012	94	268	12	58	2	0	0	0	288	292	362	652
2013	109	314	14	48	5	5	0	0	314	295	423	686

**Fonte:** microdados de 2011, 2012 e 2013. Elaboração com apoio dos integrantes do Grupo de Pesquisas Políticas de Educação Especial da UFMS – *Campus do Pantanal*.

De acordo com a tabela 5, ainda é evidente a forte presença das instituições filantrópicas no atendimento à criança pequena com deficiências, seja em creches ou em pré-escolas, a despeito do crescimento de matrículas registrado na educação pública, provavelmente decorrente do processo de universalização da educação nessa etapa de educação. Interessante notar que, se nas creches públicas a presença de crianças pequenas ainda é tímida, ela se faz de forma mais perceptível nas creches filantrópicas.

Lembramos que instituições filantrópicas promoveram e ainda promovem atendimento tanto na EI quanto na Educação Especial, de modo que os dados da tabela 5 não nos permitem dizer se as creches e as pré-escolas que estão recebendo crianças entre 0 e 5 anos de idade são originalmente de EI ou de Educação Especial (como APAE, as Sociedades Pestalozzi, entre outras). No entanto, o levantamento do número e da localidade de todas as instituições filantrópicas de Educação Especial, em Mato Grosso do Sul, que possuem alguma matrícula em EI, mostra que são 45 unidades, presentes em 42 municípios (REBELO, 2016a), indicando que devem se configurar, ainda, como locus importante de atendimento à educação de crianças pequenas com deficiências. Para comprovar essa hipótese, fomos ao levantamento realizado por Rebelo (2016b) de dados sobre a especificidade das matrículas

nas instituições caracterizadas como filantrópicas, separando, entre essas, as efetivadas em instituições de atendimento específico em Educação Especial (APAE, Pestalozzi, etc.).

**Tabela 6** – Matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades na Educação Infantil, em instituições filantrópicas e por categoria de escola filantrópica em Mato Grosso do Sul.

	Total de matrículas da EI em instituições filantrópicas		Matrículas na educação infantil em APAE e Pestalozzi – modalidade substitutiva	
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
2011	333	302	320	313
2012	288	292	281	296
2013	314	295	310	301
2014	-	-	294	271

**Fonte:** Microdados do Censo Escolar e InepData. Elaborado por Rebelo (2016b)

Vemos, pela tabela 6 que, como suspeitávamos, grande parte das crianças da “Educação Especial” matriculadas na EI filantrópica está, de fato, em situação de atendimento substitutivo (segregado) e não em quaisquer creches e pré-escolas. Esse quadro sugere que, se ainda hoje não conseguimos nos desvincular da filantropia, talvez a educação a essa população não seja tratada na esfera do *direito* ou não seja percebida como prioridade.

Outra informação que chama a atenção é que, na pré-escola, há um número maior de matrículas registradas em instituições exclusivas de Educação Especial que na totalidade de matrículas em instituições filantrópicas. Em relação a esse aspecto, não conseguimos identificar se trata-se de erro de registro na coleta, referente à dupla matrícula ou, ainda, a outra possibilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados deste estudo mostram que, em Mato Grosso do Sul, prevalece um número maior de matrículas de crianças pequenas com deficiências em espaços privados, principalmente em instituições filantrópicas, se comparadas às matrículas em espaços públicos (escolas ou Centros de Educação Infantil). Em relação ao atendimento especializado público, verificamos que a maioria das crianças matriculadas no ensino comum não está recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE), como registrado na Tabela 1. Essa evidência levanta a suspeita de que a política de Educação Inclusiva, construída a partir do atendimento complementar/suplementar pelo Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, ou não “chegou” à EI ou não é adequada a essa etapa de educação.

Em 2005, Bueno e Kassar realizaram uma análise das relações entre os setores público e privado de Educação Especial, no Estado de Mato Grosso do Sul. Naquele momento, perceberam que o campo da Educação Especial se revelava como exemplar das parcerias pro-

postas pelo Plano diretor da reforma do aparelho de Estado (BRASIL, 1995), concretizada na organização do chamado Marco Legal do Terceiro Setor (BUENO; KASSAR, 2005). Segundo as autoras, em 2002, Mato Grosso do Sul possuía 5.468 matrículas de alunos com “necessidades educacionais especiais”. Dessa totalidade, 4.608 estavam em instituições privadas, muito provavelmente devido ao período (início de 2000), a grande parte em instituições exclusivas de Educação Especial filantrópica. À época, foram identificadas 44 escolas filantrópicas, cujas mantenedoras eram APAE/Pestalozzi, especializadas, portanto, em Educação Especial.

Em 2002 e 2014, encontramos praticamente o mesmo número de escolas filantrópicas de Educação Especial (44 em 2002 e 45 em 2014), sinalizando que, até o momento, a política de educação inclusiva, em Mato Grosso do Sul, não provocou o encerramento de atividades desse histórico setor.

A filantropia e as práticas de assistencialismo se desenvolvem dentro de acordos de “parcerias” institucionais em que se desqualifica a educação como direito. Diante do quadro encontrado, entendemos que, em relação à educação da criança pequena com deficiências, a política atual ainda não conseguiu romper com a hegemonia das instituições especiais privadas no Estado de Mato Grosso do Sul. A quase ausência de espaços de atendimento educacional especializado em Centros de Educação Infantil pode ser responsável pela pequena frequência de crianças pequenas em atendimento educacional especializado no setor público.

A Nota Técnica Conjunta nº. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI afirma que “[...] o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de 0 a 3 anos de idade na creche e dos 4 aos 5 na pré-escola, são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (p. 2). Embora seja um documento de 2015, ele reafirma preceitos já há muito estabelecidos para a construção de medidas que garantam o pleno direito das crianças com deficiência. No entanto, o alcance a tais preceitos ainda nos parece muito distante.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação inclusiva. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n 3/4, p. 161-172, 2002.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**, Brasília, DF, 2001.

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

BRASIL. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica Conjunta nº. 02 de 2015**. MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. Orientações para a organização e oferta do Atendimento

Educacional Especializado na Educação Infantil. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&category\\_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192).

BUENO, C. C. O.; KASSAR, M. C. M. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na Educação**: interfaces entre Estado e sociedade, São Paulo: Xamã, 2005.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: Integração/segregação do aluno diferente, São Paulo: EDVC, 1993.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, nº. 2, p. 303-315, mai./ago., 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**, São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, mar., 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100013&lng=en&nrm=iso)>. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100013>.

CARMO, A. A. do. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. In: **Revista Integração**, nº. 23, p. 43-48, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma crítica do fenômeno educativo, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 101-119, 2013.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**, 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**, Porto Alegre: Mediação, 2009.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil. **A arte do disfarce**, 8. ed., Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infân-**

**cia brasileira:** 1875-1983, Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Educação Contemporânea).

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**, 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LOPES, G. M. B. **As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – anos 2000**, Florianópolis, 2010, 287s. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93725>.

MEC/INEP/SEEC. **Censo escolar 2003 a 2013**; sinopse estatística de educação básica: censo escolar, Brasília, DF, 2014.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década**. ANPEd, 2010, v. 1, p. 1-17.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**, São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-42.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar. Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: SILVEIRA BUENO, J. G. et al. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**, Araraquara / Brasília: Junqueira & Marin / Capes, 2008, p. 25-42.

REBELO, A. S. **Levantamento de número e localidade de instituições filantrópicas de Educação Especial/por município – Mato Grosso do Sul**. [Relatório]. CREIA/UFMS, 2016<sup>a</sup>, 2p.

REBELO, A. S. **Matrículas de Educação Infantil em instituições exclusivamente especializadas em Mato Grosso do Sul**. [Relatório]. CREIA/UFMS, 2016b, 2p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais**, Espanha, 1994.

Submetido em: 25 de abril de 2016

Aceito em: 17 de maio de 2016