

UEMS	<p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b>  <b>PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</b>  <b>UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Cristiane Rodrigues Machado</b></p> <p style="text-align: center;"><b>POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: ATUAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL</b></p>				
Dissertação					
<b>Política da Educação Especial e Inclusão Escolar: Atuação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul</b> <b>Cristiane Rodrigues Machado</b>					
*					
2024	<p><b>Campo Grande/MS</b></p> <p><b>2024</b></p>				

**Cristiane Rodrigues Machado**

**POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: ATUAÇÃO DO  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL**

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

Linha de pesquisa: Formação de professores, culturas e diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres

Campo Grande/MS

2024

---

M13p Machado, Cristiane Rodrigues

Política da educação especial e inclusão escolar: atuação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul / Cristiane Rodrigues Machado – Campo Grande, MS: UEMS, 2025.

143 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celi Corrêa Neres

1. Políticas educacionais - Mato Grosso do Sul. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. 4. Política de inclusão - Educação. 5. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. I. Neres, Celi Corrêa. II. Título.

CDD 23 ed.371.9098171

**CRISTIANE RODRIGUES MACHADO**

**POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: ATUAÇÃO DO  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

Linha de pesquisa: Formação de professores, culturas e diversidade.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo  
Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT

Profa. Dra. Mariuza Aparecida Camilo Guimarães  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /UFMS

Campo Grande/MS  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu bom Deus, que orientou, protegeu e guardou nesta jornada de idas e vindas, fortalecendo a minha força para continuar.

À minha protetora e mãe Nossa Senhora que com sua intercessão me amparou nos momentos difíceis dessa caminhada.

À minha mãe Irene que esteve junto comigo apoiando e ajudando nos momentos que estava sozinha para prosseguir nos estudos.

Ao meu filho Hemanoel, amor incondicional da minha vida, que junto com a agora “filha”, Joice Nathiele, me presenteou com o sonho de ser avó da Hemanoele.

Ao meu companheiro, amor da minha vida, Wendher, que sempre esteve presente na jornada dos meus estudos e incentivando para prosseguir.

Ao meu pai, Manoel, e aos meus irmãos, Márcio e Crisdevania, que sempre estiveram presentes.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Campo Grande, pela grande oportunidade de conhecimento, aprendizado e crescimento.

À minha orientadora Celi Corrêa Neres, pela ajuda e incentivo.

Aos Professores do Mestrado em Educação, pela contribuição intelectual.

Aos funcionários administrativos da UEMS, parte importante dessa instituição.

A toda minha família pela presença e incentivo constante.

Minha gratidão.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”*

(Paulo Freire)

MACHADO, Cristiane Rodrigues. *Política da educação especial e inclusão escolar: atuação do Conselho Estadual de educação de Mato Grosso do Sul. 2024.* 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.

## RESUMO

A presente dissertação abordou o papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE-MS) e sua contribuição na promoção, regulamentação e fiscalização para a educação das pessoas com deficiência na promoção da Educação Inclusiva. O CEE-MS é um órgão com funções normativas, consultivas, deliberativas no sistema de ensino de MS. O objetivo da pesquisa foi analisar a contribuição do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE-MS) na regulamentação da Educação Especial no Mato Grosso do Sul para a inclusão escolar, levando em consideração as Políticas de Inclusão, suas legislações pertinentes e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa se utilizou de revisão bibliográfica, na qual foram examinadas diversas fontes de literatura acadêmica, política e científica sobre o tema em questão: Neres (2002); Garcia (2004); Muniz (2006); Kassar (2011); Garcia e Michels (2011); Caldas (2013); Pletsch (2014), Bigarella (2015); Ferreira et al. (2018); Belato (2019); Felckilcker e Trevisol (2023), entre outros. E levantamento e análise de documentos, por meio de consulta sobre leis, decretos e documentos oficiais, em especial, do CEE/MS. Optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, que se concentrou na compreensão profunda dos fenômenos estudados a partir da perspectiva dos participantes. O estudo buscou fornecer um panorama sobre a importância do conhecimento das normas de Educação Especial para compreender o papel do Conselho na Educação Inclusiva. Para tanto, utilizamos o levantamento bibliográfico, análise documental e entrevista semiestruturada com a participante do estudo, professora Eliza Emília Cesco, na qual combinamos perguntas predefinidas com a flexibilidade para explorar tópicos emergentes e respostas mais detalhadas. Como resultado parcial da pesquisa, constatamos que a atuação do CEE/MS na educação especial, apesar de enfrentar desafios como a falta de autonomia, desempenhou um

papel significativo na promoção da inclusão escolar, adaptando-se às reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000. Além disso, identificamos que, embora tenham ocorrido avanços legislativos importantes, a implementação dessas políticas ainda enfrenta obstáculos, como a insuficiência de formação docente e de recursos. Nesse contexto, a participação de instituições como a APAE e o fortalecimento do conselho se mostraram essenciais para assegurar uma inclusão escolar plena. Com isso, ao final do trabalho, compreendemos os avanços e desafios enfrentados pelo CEE/MS na promoção de uma educação mais inclusiva em Mato Grosso do Sul e contribuir para o debate sobre o papel dos Conselhos Estaduais de Educação na construção de políticas públicas que garantam o direito à educação para todos.

**Palavras-chave:** Conselho de Educação; Política de Inclusão; Educação Especial.

Cristiane Rodrigues. *Education Policy and School Inclusion: Actions of the State Education Council of Mato Grosso do Sul. 2024.* 143 f. Dissertation (Master's in Education) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.

## **ABSTRACT**

This dissertation the role of the Mato Grosso do Sul State Education Council (CEE-MS) and its contribution to promoting, regulating, and overseeing the education of people with disabilities in the promotion of Inclusive Education. The CEE-MS is a body with normative, consultative, and deliberative functions in the MS education system. The research aimed to analyze the contribution of the Mato Grosso do Sul State Education Council (CEE-MS) to the regulation of Special Education in Mato Grosso do Sul for school inclusion, considering Inclusion Policies, relevant legislation, and the National Policy for Special Education from the perspective of inclusive education. The research employed a bibliographic review, examining various sources of academic, political, and scientific literature on the subject, including works by Neres (2002), Garcia (2004), Muniz (2006), Kassar (2011), Garcia and Michels (2011), Caldas (2013), Pletsch (2014), Bigarella (2015), Ferreira et al. (2018), Belato (2019), Felckilcker and Trevisol (2023), among others. A document analysis was also conducted, consulting laws, decrees, and official documents, especially those from the CEE/MS. A qualitative approach was adopted, focusing on a deep understanding of the phenomena studied from the participants' perspective. The study sought to provide an overview of the importance of understanding Special Education regulations to comprehend the Council's role in Inclusive Education. To this end, a bibliographic review, document analysis, and a semi-structured interview with study participant, Professor Eliza Emília Cesco, were conducted, combining predefined questions with flexibility to explore emerging topics and more detailed responses. As a partial result of the research, it was found that the CEE-MS's work in special education, despite facing challenges such as a lack of autonomy, has played a significant role in promoting school inclusion, adapting to educational reforms of the 1990s and 2000s. Additionally, it was identified that although important legislative advances have occurred, the implementation of these policies still faces obstacles, such as insufficient teacher training and resources. In this context, the participation of institutions such as

APAE and the strengthening of the council have proven essential to ensuring full school inclusion. Therefore, at the end of the study, we understand the advances and challenges faced by the CEE-MS in promoting more inclusive education in Mato Grosso do Sul and contribute to the debate on the role of State Education Councils in building public policies that guarantee the right to education for all.

**Keywords:** Education Council; Inclusion Policy; Special Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organograma da estrutura organizacional do Conselho Estadual de Educação/MS.....	50
<b>Figura 2</b> - Componentes da atual gestão .....	54
<b>Figura 3</b> - Calendário de reuniões para o ano de 2024 .....	55
<b>Figura 4</b> - Audiência Pública realizada em 2019 .....	106

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Publicações localizadas na BDTD.....	24
<b>Quadro 2</b> - Publicações localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes .....	26
<b>Quadro 3</b> - Publicações localizadas no Scielo.....	35
<b>Quadro 4</b> - Legislações relevantes aos Conselhos de Educação.....	46
<b>Quadro 5</b> - Legislações importantes.....	56
<b>Quadro 6</b> - Marcos temporais.....	86

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CC	Câmara Conjunta
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação. Especial
CEPES	Câmara de Educação Profissional e Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CG	Coordenação-geral
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ConBraSD	Conselho Brasileiro para Superdotação
CONSEP	Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência
ISMAC	Instituto Sul Mato-grossense para Cegos Florivaldo Vargas
GT	Grupo de trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
NUAD	Núcleo Administrativo
NUPEB	Núcleo Pedagógico da Educação Básica
NUPEPS	Núcleo Pedagógico da Educação Profissional e Educação Superior
NUTEC	Núcleo Técnico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TO	Tocantins

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 PAPEL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>23</b>
<b>2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO</b> .....	<b>40</b>
2.1 História do CEE/MS .....	47
2.2 Articulação do Conselho Estadual de Educação com as políticas educacionais do Estado de Mato Grosso do Sul .....	67
<b>3 CONSELHO ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL E A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	<b>76</b>
3.1 Deliberações importantes à educação especial.....	87
3.1.1 Deliberação CEE/MS nº 261/1982.....	87
3.1.2 Deliberação CEE/MS nº 4.827/1997 .....	93
3.1.3 Deliberação CEE/MS nº 7.828/2005.....	97
3.1.4 Análise de mudanças entre as Deliberações CEE/MS nº 261/1982, CEE/MS nº 4.827/1997 e CEE/MS nº 7.828/2005 .....	101
3.2 Deliberação nº 11.883/2019 .....	105
3.3 Papel da Comissão especial na elaboração de normas e políticas .....	112
<b>4 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONTRIBUIÇÃO DO CEE/MS NA VOZ DE UMA ATORA NESSE PROCESSO</b> .....	<b>114</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>125</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>132</b>
Apêndice A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Eliza Cesco .....	132
Apêndice B – Projeto de intervenção.....	134

## INTRODUÇÃO

A minha trajetória profissional iniciou-se em meados dos anos 2000, quando comecei a lecionar no Estado de Goiás, e sucessivamente ingressei no curso de Pedagogia em Cassilândia/MS, estudando a graduação e exercendo paralelamente a função como professora da antiga quarta série. Logo, mudei para Camapuã/MS, onde exerci a função de professora, coordenadora e diretora.

No ano de 2016 fui chamada para trabalhar com a Educação Especial<sup>1</sup>, auxiliando um estudante com Síndrome de Down na sala de aula regular, paralelamente, exercendo a função de professora da Sala de Recursos Multifuncional do município, com deficiências múltiplas: Deficiência Intelectual; Síndrome de Down; Autismo; Baixa Visão etc.

A minha inquietação surgiu quando comecei a trabalhar como professora da Sala de Recurso Multifuncional. Diante dos desafios, procurei compreender o funcionamento das leis que orientam e amparam a Educação Especial nos âmbitos municipal, estadual e federal. Foi nesse momento que percebi a existência de diversas lacunas entre a teoria e a prática, principalmente na rede municipal, a qual era o foco do meu trabalho.

Ao longo de minha trajetória profissional, como membro titular do Conselho Municipal de Educação, identifiquei a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a legislação que ampara a educação especial, visando fundamentar minha prática docente.

Como conselheira testemunhei de perto as dificuldades enfrentadas pelos Conselhos Municipais na implementação das políticas educacionais. Acredito que a participação ativa do Conselho Estadual de Educação em audiências públicas, tanto no âmbito estadual quanto municipal, é essencial para promover o diálogo entre os diferentes atores envolvidos e garantir a construção de políticas públicas mais adequadas às necessidades da educação especial.

Entretanto, percebo que existe uma fragmentação nas políticas educacionais, com falta de alinhamento entre as diretrizes nacionais, estaduais e municipais. Essa

---

<sup>1</sup> Para garantir a precisão histórica e contextualizar as políticas educacionais especiais de cada época, utilizarei a terminologia própria de cada período.

desarticulação dificulta a implementação das ações e a garantia de qualidade na educação.

Neres (2010, p. 16) afirma que “o terreno tenso que envolve a dicotomia entre o ensino comum e o especial sempre esteve no centro dos debates da educação especial”. Partindo desse pressuposto, buscava amparo na pesquisa para compreender se o município, em conjunto ao Governo de Estado, estava cumprindo com suas obrigações para suprir as necessidades dessa parcela da população que merece atendimento diferenciado, com materiais, estrutura física, professores capacitados, habilitados e recursos didáticos diferenciados para atender com qualidade cada tipo de deficiência.

A legislação brasileira defende que a educação de pessoas com deficiência seja prioritariamente realizada nas escolas regulares. No entanto, o atendimento educacional especializado em escolas especiais ou centros de apoio não é descartado, especialmente em situações nas quais as escolas regulares não disponham de recursos ou condições adequadas para atender às necessidades específicas do estudante.

Desse modo, ao buscar entender essas problemáticas no contexto do trabalho na Sala de Recursos e definir o que seria necessário para cumprimento da organização do trabalho de Inclusão Escolar na Rede Regular de Ensino de Mato Grosso do Sul, nasceu a intenção do presente trabalho, o qual surgiu da minha necessidade, como professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no município de Camapuã/MS, de entender melhor a contribuição do CEE nas Políticas da Educação Especial e Educação Inclusiva que colabora com as Políticas Públicas de Inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade como todo.

A Educação Especial faz parte da minha vida profissional há muitos anos e, a partir dos estudos sobre os temas que regem a regulamentação da Educação Especial; as Políticas Educacionais; as Políticas Públicas em torno do estudante AEE no Estado de Mato Grosso do Sul, entendemos que os desafios são enormes para atender essa modalidade de ensino tão diversificada, assim como para colaborar com registros para a Educação Especial numa perspectiva de educação inclusiva que seja acessível para todos.

A descentralização da administração da educação no Brasil distribuiu responsabilidades e reduziu a concentração de poder de uma só instituição. A criação dos Conselhos Estaduais de Educação, entre 1962 e 1965, marcou um passo

importante nesse sentido, visando a democratização e a participação na formulação de políticas educacionais.

Assim sendo, a pesquisa investigou a atuação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) na regulamentação e promoção da Educação Especial e Inclusiva no Estado. Para isso, se concentrou em investigar as normas e legislações vigentes que orientam o trabalho do Conselho, buscando entender o arcabouço normativo que embasa suas ações. Somado a isso, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora Eliza Emilia Cesco, ex-diretora da Diretoria de Educação Especial, que assumiu a direção em um momento em que a legislação nacional, a Lei 5.692/71, atribuía aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade de regulamentar a educação especial. O objetivo da entrevista foi fornecer uma visão aprofundada sobre as competências e atribuições do Conselho, bem como sobre os desafios enfrentados na implementação das diretrizes legais.

Nesse contexto, esse estudo se concentrou na análise da relação entre os Conselhos Estaduais de Educação e a construção de políticas públicas educacionais, com foco na educação especial e na inclusão escolar. Para tanto, um levantamento bibliográfico abrangente em diversas bases de dados, incluindo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a *Scielo* e o *Scholar Google*, foi realizado para identificar e analisar trabalhos relevantes sobre o tema.

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a atuação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) na regulamentação da Educação Especial no Mato Grosso do Sul no que diz respeito à inclusão escolar. Para isso iremos investigar as normas e legislações vigentes relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva, a fim de compreender o arcabouço normativo que embasa a atuação do Conselho na promoção dessas políticas. Analisamos as competências e atribuições do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE-MS) no contexto da Educação Especial e Inclusão Escolar, por meio do estudo de documentos oficiais, como resoluções e pareceres emitidos pelo Conselho. Identificamos os desafios e avanços na implementação das políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar no Estado de Mato Grosso do Sul, examinando a relação entre o conhecimento sobre as normas de Educação Especial e a compreensão do papel do CEE/MS na Educação Inclusiva, evidenciando a importância desse

conhecimento para sua atuação efetiva na promoção da educação inclusiva em Mato Grosso do Sul.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adotou dois procedimentos de pesquisa. Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico e análise documental. Este, envolve o exame de leis, decretos e documentos oficiais relacionados à Educação Especial e Inclusiva, com foco nas normas que orientam as ações do CEE/MS. Por meio dessa análise, foi possível entender o arcabouço normativo e as diretrizes que o guiam em sua atuação.

Em segundo lugar, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com a professora Eliza Emilia Cesco, ex-diretora da Diretoria de Educação Especial, que assumiu a direção em um contexto em que a legislação nacional, a Lei 5.692/71, delegava aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade de legislar sobre a educação especial. Professora aposentada da UEMS, Eliza Cesco recebeu o título de Dra. Honoris Causa pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, compõe o Conselho Científico da Fenapestalozzi, pela sua respeitável contribuição em prol da educação especial e inclusiva. Esta entrevista teve como propósito fornecer uma visão detalhada das competências e atribuições do Conselho, além dos desafios enfrentados na implementação das normas. A combinação desses procedimentos permitiu uma compreensão abrangente e profunda do papel do CEE/MS na promoção de uma educação inclusiva, uma vez que a pesquisa não apenas esclareceu o contexto normativo, mas também revelou as práticas e os obstáculos encontrados na execução das políticas educacionais.

A educação especial no Brasil passou por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas por legislações e políticas públicas que visam garantir o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Nesse contexto, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) desempenhou um papel crucial na regulamentação e acompanhamento das mudanças, buscando garantir a adequação das normas estaduais às diretrizes nacionais e a efetiva implementação das políticas de inclusão.

A partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a educação especial ganhou destaque como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas, demandando do CEE/MS a análise e adequação das normas

estaduais para garantir a oferta do atendimento educacional especializado e a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares.

No entanto, a atuação do CEE/MS nesse processo não foi isenta de desafios. A LDB (1996) não tornou obrigatória a existência dos Conselhos Estaduais de Educação, o que impactou sua autonomia e poder de decisão. Além disso, a concentração da formulação de políticas educacionais no poder executivo limitou a participação efetiva do Conselho nas discussões e debates sobre as propostas. Diante desse cenário, este estudo busca analisar a atuação do CEE/MS na educação especial, investigando seus pareceres, resoluções e ações para compreender como o Conselho contribuiu, como veremos mais adiante, para a construção e implementação das políticas de inclusão em Mato Grosso do Sul, assim como os desafios enfrentados nesse processo.

Nas últimas décadas, o Brasil passou por transformações significativas em sua estrutura social e econômica, impactando diretamente o sistema educacional e, conseqüentemente, a política de Educação Especial. Nesse período, marcado por intensos debates e conflitos entre diferentes setores da sociedade, a atenção às pessoas com deficiência foi moldada por uma combinação de fatores internos e externos, como a adesão a acordos internacionais e a luta por direitos por parte dos próprios indivíduos com deficiência.

A partir da década de 1990, a Educação Especial ganhou destaque como política de Estado, com a criação de órgãos específicos e a formulação de planos e programas voltados para a inclusão. No entanto, a implementação dessas políticas enfrentou desafios, como a histórica separação entre a educação especial e o ensino regular, a dependência de instituições privadas e a ambigüidade na definição de responsabilidades entre os diferentes níveis de governo.

Nesse contexto, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) desempenhou, como veremos mais adiante, um papel fundamental na regulamentação e acompanhamento das políticas de Educação Especial no Estado. A análise da atuação do CEE/MS, por meio de seus pareceres, resoluções e ações, permitiu compreender como o Conselho contribuiu para a construção e implementação da Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul, desde a criação do Instituto Sul Mato-grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (ISMAC)<sup>2</sup> em 1958 até a

---

<sup>2</sup> Como uma organização dedicada à promoção da cidadania e inclusão, o ISMAC participou ativamente

Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, que dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência no Sistema Estadual de Ensino.

A pesquisa sobre a descentralização da administração da educação no Brasil e o papel dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) revela a importância desses órgãos na democratização e participação na formulação de políticas educacionais, com foco na educação especial e inclusão escolar. Desse modo, o estudo destaca a atuação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) na regulamentação e acompanhamento das mudanças na educação especial, buscando garantir a adequação das normas estaduais às diretrizes nacionais e a efetiva implementação das políticas de inclusão, apesar dos desafios enfrentados, como a falta de obrigatoriedade da existência dos CEEs e a concentração de poder no executivo.

A pesquisa também aborda as transformações na política de Educação Especial nas últimas décadas, moldadas por debates e conflitos entre diferentes setores da sociedade, além da adesão a acordos internacionais e a luta por direitos das pessoas com deficiência.

Organizada em três capítulos, o capítulo 1 analisou a evolução dos Conselhos de Educação no Brasil, começando com o Conselho dos Procuradores das Províncias em 1822 e passando por várias transformações até a criação dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação em 1961, com o objetivo de descentralizar a administração educacional. Para apoiar a análise do papel dos Conselhos e das políticas educacionais, foi realizado um levantamento detalhado de teses, dissertações e artigos publicados entre 2000 e 2023, com foco em bibliotecas virtuais como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o *Scholar Google*. Esse levantamento visou examinar a relação entre os Conselhos Estaduais de Educação e as políticas públicas para a Educação Especial.

A educação especial e a inclusão escolar são temas de grande relevância para a garantia do direito à educação de todos. A legislação brasileira estabelece diretrizes e normas para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, porém a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios. Diante desse cenário, e

---

na formulação e revisão das políticas educacionais inclusivas, oferecendo consultoria e assessoria ao CEE/MS. Além disso, o ISMAC ajudou na implementação das políticas estabelecidas pelo CEE/MS, trabalhando para assegurar que as diretrizes de inclusão fossem aplicadas de maneira prática nas escolas e instituições de ensino.

considerando a importância dos Conselhos Estaduais de Educação na formulação e implementação de políticas educacionais, este estudo teve como objetivo principal analisar a atuação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na área da educação especial.

É importante destacar que, apesar da relevância do tema, poucas pesquisas se dedicaram a investigar o papel desses conselhos nesse contexto específico. Assim, este trabalho buscou contribuir para o avanço do conhecimento sobre a temática, fornecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e para a melhoria da qualidade da educação para estudantes com deficiência em Mato Grosso do Sul.

No Capítulo 2 abordamos a evolução dos Conselhos de Educação no Brasil, desde sua criação como órgãos consultivos até sua transformação em entidades de participação e regulamentação educacional. Inicialmente criados para auxiliar na gestão e formulação de políticas públicas, esses Conselhos evoluíram com as mudanças políticas e sociais, ganhando um papel crucial na democratização da educação pública a partir da Constituição Federal de 1988. Eles passaram a atuar como intermediários entre a sociedade e o Estado, especialmente na implementação de políticas de Educação Especial.

No Capítulo 3 exploramos a evolução da política de Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, começando com a criação do ISMAC em 1958 e a fundação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) em 1979, para analisar o papel do CEE na política de educação especial em MS. O CEE/MS teve um papel crucial na regulamentação da educação especial, com deliberações importantes em 1982 e 1997, e contribuiu para a criação do Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência (CONSEP/MS) em 1996. Em 2005, a Deliberação nº 7.828 foi substituída pela Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, que estabelece as diretrizes atuais para a educação escolar de pessoas com deficiência no Sistema Estadual de Ensino.

## 1 PAPEL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A história dos Conselhos de Educação no Brasil remonta à época colonial, com a criação do Conselho dos Procuradores das Províncias em 1822. Ao longo do tempo, diversos conselhos foram estabelecidos, como o Conselho Superior de Instrução Pública em 1891 e o Conselho Nacional de Ensino em 1925. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, consolidando a descentralização da administração da educação. A LDB de 1971 também previu a criação dos Conselhos Municipais de Educação. A Constituição Federal de 1988 fortaleceu o papel dos conselhos na democratização da educação e a Lei nº 9.131/1995 criou o Conselho Nacional de Educação com funções normativas e de supervisão. Em 2014, por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>3</sup> estabeleceu mecanismos para o monitoramento dos planos municipais de educação.

Nesse contexto, ao longo de décadas, percebemos a descentralização da administração da educação no Brasil como um elemento essencial nas reformas educacionais do século XIX ao XX. Essa descentralização ocorreu de maneira variada ao longo do território brasileiro, tanto timidamente quanto de forma mais avançada, mas sempre de forma constante e gradual. Seu objetivo tem sido diminuir a centralização do poder na administração pública e governamental, buscando distribuir responsabilidades de maneira mais equitativa.

A criação dos Conselhos Estaduais deu-se entre 1962 e 1965 (Elias Sobrinho, 2007, p. 61). Sendo que “os primeiros conselhos a serem criados (março/62) foram os do Amazonas, Distrito Federal e Rio de Janeiro” (Elias Sobrinho, 2007, p. 61). “Nesse mesmo ano, em junho, surgiram mais dez [...]. Os conselhos do Paraná (1964) e Rio Grande do Sul (1965) foram os últimos” (Elias Sobrinho, 2007, p. 61).

Nesse contexto, para dar suporte ao papel do Conselho Estadual de Educação e a construção das políticas educacionais, foi feito um levantamento e análise das teses, dissertações e artigos escritos entre os anos de 2000 e 2023, utilizando como fonte de busca as bibliotecas virtuais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

---

<sup>3</sup> BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2001.

Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Eletrônica Científica Online - *Scielo*, dentro da qual obtivemos dados específicos da reunião do Grupo de trabalho (GT) da ANPED, e *Scholar Google*.

Os principais critérios de seleção estabeleceram a relação entre a criação do Conselhos Estaduais de Educação e políticas públicas educacionais, assim como o direcionamento para a análise da educação especial e inclusão escolar determinadas por essas instituições. Para isso, os seguintes termos foram indexados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre dissertações e teses: “conselhos estaduais de educação”; “política da educação especial”; selecionados na Área de Humanas, com restrição temporal de 2000 a 2023. Como critério de seleção, esses termos poderiam ser encontrados em qualquer localização do documento, o que redundou em 262 (duzentos e sessenta e dois) trabalhos encontrados.

Como estratégia de busca, focamos nos trabalhos que relacionassem a correlação entre a criação de conselhos educacionais e o fomento de políticas públicas educacionais, voltadas à Educação Especial, a fim de afunilar o universo de pesquisa e torná-lo mais objetivo, por meio do recurso de “leitura flutuante” (Bardin, 2016) dos resumos das teses e dissertações encontradas, com o objetivo de selecionar somente os resumos cujo tema se relacionava com o objeto da pesquisa. Esta fase resultou em 1 (um) trabalho, sendo 1 (uma) dissertação que em seu escopo forneceu elementos relacionados ao estudo.

Realizada a leitura da produção científica, elaboramos um quadro (**Quadro 1**) acerca dos aspectos: título, autor(a), instituição de ensino, ano, tipo (dissertação ou artigo), qual localização, a fonte de pesquisa, a fim de possibilitar a estruturação dos elementos constitutivos do trabalho selecionado a seguir.

**Quadro 1** - Publicações localizadas na BDTD

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de publicação e programa</b>	<b>Base de indexação</b>
PELISSER, Joseval Basilio	2008	O Conselho Estadual de Educação na era Lerner: secundação e coonestação das políticas públicas para a escola paranaense	Dissertação; Mestrado em Educação; UFPR	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da BDTD

Pelisser (2008) concentrou sua pesquisa no Conselho Estadual de Educação do Paraná durante os anos de 1995 a 2002, período em que Jaime Lerner governou o Estado. Utilizando o materialismo histórico como base teórica, a análise examinou o papel do conselho em relação à política educacional implementada nos dois mandatos de Lerner, observando uma mudança significativa para a escola pública paranaense devido à amplitude das políticas adotadas, especialmente no viés privatista que essas políticas assumiram. Inicialmente, o Conselho Estadual de Educação legitimou e, em certos momentos, se absteve em relação a tais políticas, somente criticando as imposições da Secretaria de Estado da Educação durante a fase inicial do governo. Essa constatação foi embasada na análise da produção normativa do Conselho, incluindo Deliberações, Pareceres, Proposições e Indicações, e sua relação com as políticas implementadas no período estudado. Além disso, o autor (Pelisser, 2008) procurou examinar as dinâmicas de poder que se estabeleceram na época e que influenciaram a nomeação dos conselheiros, num contexto de transformações econômicas tanto em nível mundial quanto nacional, cujos impactos foram percebidos em todos os setores.

Embora não tenha sido detectada na pesquisa utilizando os termos específicos na BDTD, a dissertação lá arquivada “A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da Educação básica”, de Guimarães (2005), é relevante para o presente trabalho.

A autora (Guimarães, 2005), teve como objetivo principal revelar os discursos verdadeiros presentes na narrativa oficial adotada pelos vinte e seis estados brasileiros e pelo Distrito Federal quanto à questão da inclusão de pessoas com deficiência na educação, a partir do reconhecimento da existência da exclusão e destacando a necessidade urgente de atender a esses indivíduos. Nesse contexto, Guimarães (2005) entende que esses discursos, que buscam normalizar as práticas pedagógicas sob a premissa da inclusão, acabam por se tornar cada vez mais excludentes, ao negligenciar a discussão sobre as desigualdades sociais e as condições materiais que são os principais fatores da exclusão e da necessidade de políticas inclusivas.

O trabalho também traz elementos históricos analisados à luz do Referencial Foucaultiano, destacando os fragmentos que evidenciam a instrumentalização da

educação para todos como um mecanismo de controle e manutenção ou conquista do poder. A autora (Guimarães, 2005) explorou como este discurso permeia a sociedade global, nacionalmente no Brasil e no âmbito local, especialmente em Mato Grosso do Sul, e o papel desempenhado pelas políticas públicas, especialmente em nível local, que foram determinantes para a normalização das práticas pedagógicas e a construção do conceito de inclusão nas escolas regulares da Educação Básica. A influência do discurso normalizador na prática pedagógica, indicando que os profissionais da educação tendem a seguir padrões impostos, sem reflexão, compreensão, compromisso ou envolvimento com a prática necessária para atender aos objetivos da educação inclusiva, reforçando ainda mais os mecanismos de exclusão social, ao invés de promover a verdadeira inclusão e equidade educacional foi uma das principais conclusões deste trabalho.

Os termos indexados no Catálogo de teses e dissertações da Capes foram: “conselhos estaduais de educação”; “política da educação especial”; selecionados na Área de Humanas, com restrição temporal de 2000 a 2023. Como critério de seleção, esses termos poderiam ser encontrados em qualquer localização do documento, o que resultou em 39 (trinta e nove) trabalhos encontrados.

Nessa plataforma também optamos por concentrar nossa estratégia de busca em artigos que explorassem a relação entre o estabelecimento de conselhos educacionais e o impulso das políticas públicas de Educação Especial. Essa abordagem foi adotada com o intuito de refinar o escopo da pesquisa e torná-lo mais direcionado e objetivo, resultando em 8 (oito) trabalhos, sendo 5 (cinco) dissertações e 3 (três) teses, que em seus escopos forneceram elementos relacionados ao estudo.

Abaixo (**Quadro 2**) estão identificadas as teses e dissertações localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

**Quadro 2** - Publicações localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de publicação e programa</b>	<b>Bases de indexação</b>
GARCIA, Kelly Cristiny de Lima.	2004	O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição das políticas públicas setoriais - 1995-2002	Dissertação; Mestrado em Educação; UFMS	CAPES
NASCIMENTO, Mercedes Luiza	2004	Sobre a construção do sistema municipal de ensino	Dissertação; Mestrado em educação;	CAPES

		de Joaçaba: um diagnóstico a partir de sua instituição	UFRGS	
ALVES, Danielle Maria Vieira	2006	Conselho Municipal de Educação de Juiz de Fora: Democratização, Participação e Autonomia	Dissertação; Mestrado em educação; UFJF	CAPES
PIEROZAN, Sandra Simone Höpner	2006	Um estudo sobre os conselhos municipais de educação, suas razões, limites e possibilidades	Dissertação; Mestrado em educação; UFPR	CAPES
LIMA, Rachel Bernardes de.	2006	Conselho Estadual de Educação do Tocantins: sua trajetória e o desafio da autonomia	Dissertação; Mestrado em Educação; UCB	CAPES
CÂMARA, Adriane Peixoto.	2019	O Papel do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais na Formulação das Políticas Públicas de Educação no Âmbito do Sistema Estadual de Ensino Mineiro	Tese; Doutorado em Educação; UFMG	CAPES
BIGARELLA, Nadia.	2015	O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999 - 2014)	Tese; Doutorado em Educação; UCDB	CAPES
CONDE, Evelyn Iris Leite Morales.	2021	Movimentos do Conselho Municipal de Educação no processo de materialização da meta 19 do Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS (2014-2018)	Tese; Doutorado em Educação; UCDB	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da CAPES

Garcia (2004) teve como objetivo analisar o papel do Conselho Estadual de Educação na definição das políticas públicas educacionais para o Estado de Mato Grosso do Sul. A autora (Garcia, 2004) discutiu a atuação do Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul – CEE/MS com relação às propostas políticas elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação – SED/MS durante o período de 1995 a 2002.

A investigação observou o levantamento de leis e decretos federais e estaduais referentes à organização, competência e representatividade do CEE/MS; o levantamento de documentos produzidos pelo Conselho, principalmente as pautas e atas das reuniões das plenárias dos conselheiros; os documentos produzidos pela

SED/MS apresentando as propostas políticas dos governos Wilson Barbosa Martins (1995-1999) e José Orcírio Miranda dos Santos (1999 – 2002). Também analisou entrevistas realizadas com conselheiros, cujos mandatos transcorreram nos períodos citados. Com a dissertação, Garcia (2004) mostrou que o CEE/MS no processo de definições dessas políticas pouco interfere, pois é marcante a ação do Poder Executivo. O conselho, desse modo, atua de forma normativa, executando a maior parte de suas atividades dedicadas à concessão das autorizações de funcionamento de estabelecimentos de ensino.

Nascimento (2004) tratou do município de Joaçaba, situado no Vale do Rio do Peixe, Região Oeste do Estado de Santa Catarina, o qual estabeleceu seu próprio sistema de ensino em 22 de novembro de 1996, com a intenção de beneficiar sua população nos diversos níveis de ensino próprios de sua autonomia e competência, contando com a assistência técnica e financeira do Estado de Santa Catarina e da União, no que se refere aos papéis redistributivos.

O estudo de Nascimento (2004) se caracterizou como um diagnóstico desse sistema, com o objetivo de fornecer à comunidade dados e informações sistematizadas para que a construção do projeto democrático de educação em Joaçaba possa progredir e atender às expectativas geradas com sua criação legal. O objetivo geral da dissertação foi realizar um diagnóstico da demanda e oferta de Educação Básica e das condições de organização política-administrativa e pedagógica no Sistema Municipal de Ensino de Joaçaba (SC).

Os objetivos específicos incluíram examinar as condições da demanda e da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, identificar e analisar as condições de organização do sistema municipal de ensino e evidenciar possibilidades de ação para a estruturação do sistema municipal de educação. O estudo revelou que o Sistema Municipal de Educação de Joaçaba possui um processo de organização institucional e legal estabelecido.

No entanto, Nascimento (2004) sugeriu o aperfeiçoamento no atendimento à demanda, na distribuição e qualificação da oferta da Educação Básica, bem como na organização político-normativa e pedagógica das escolas. Recomendou também a definição de diretrizes e estratégias para a expansão da oferta e a gestão democrática das escolas e da política educacional, por meio da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o Conselho Municipal de Educação, os quais podem ampliar as

discussões para expandir o acesso à educação e melhorar as condições para o sucesso escolar.

Alves (2006) abordou a análise do papel e funcionamento do Conselho Municipal de Educação (CME) da cidade de Juiz de Fora em relação aos princípios de democratização, participação e autonomia no contexto educacional. O estudo investigou como o CME de Juiz de Fora promove a democratização das políticas educacionais, incentivando a participação ativa de diversos atores da comunidade escolar, como pais, professores, estudantes e membros da sociedade civil. Além disso, examinou como o conselho busca garantir a autonomia das escolas municipais na gestão de suas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, dentro do contexto das diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional municipal e nacional.

Pierozan (2006) examinou o processo de estabelecimento dos Conselhos Municipais de Educação, à luz das políticas educacionais implementadas no Estado de Santa Catarina para o ensino fundamental público nos anos recentes, considerando a descentralização da educação que ocorreu por meio da municipalização nesse Estado.

A autora (Pierozan, 2006) ofereceu uma análise sobre o atendimento à educação pública em Santa Catarina, além de um breve panorama histórico da formação do Estado e sua população. Também discute a base teórica relacionada à descentralização do ensino e traça uma visão geral da municipalização do ensino fundamental público em Santa Catarina, destacando a ação dos governantes que iniciaram esse processo por meio de convênios desde a década de 1970.

A autora (Pierozan, 2006) revisitou a caracterização dos Conselhos Municipais de Educação e dos Sistemas Municipais de Ensino, tanto no Brasil quanto em Santa Catarina, reconstruindo o percurso de criação desses órgãos, especialmente nesse Estado. Por fim, detalha as razões que motivaram a criação dos conselhos, bem como são explorados os desafios e as oportunidades para a atuação desses órgãos em prol da gestão democrática.

Ao concluir o estudo, Pierozan (2006) observou que esses colegiados não seguem uma única direção, pois esse movimento, inerente ao processo recente de sua formação, demonstra que, embora ainda dependentes dos governos municipais e enfrentando dificuldades na tomada de decisões, os conselhos estão buscando promover experiências mais democráticas, envolvendo a participação da comunidade e procurando alternativas para sua atuação.

No entanto, a autora (Pierozan, 2006) ressaltou que eles podem estar se consolidando predominantemente como instrumentos de transferência de competências e responsabilidades do nível estadual para o municipal, o que pode resultar em um descompromisso do poder público federal, uma tendência cada vez mais perceptível na política educacional brasileira.

Lima (2006) apresentou a trajetória histórica do Conselho Estadual de Educação do Estado de Tocantins - CEE-TO, instituído em 1º de janeiro 1989, o primeiro dia de existência do novo Estado.

A autora (Lima, 2006) esclareceu que o objetivo da pesquisa não foi avaliar especificamente a participação do CEE-TO na elaboração de políticas educacionais do Estado. Em vez disso, buscou construir a memória do CEE-TO ao longo de seus dezesseis anos de existência, utilizando vários documentos produzidos entre 1989 e 2005, bem como registros de memória dos indivíduos envolvidos nessa trajetória. Todo esse levantamento de dados foi realizado com o intuito de compreender o exercício da autonomia pelo CEE-TO, direito assegurado por dispositivos constitucionais. O trabalho abrange dois períodos distintos na história do CEE-TO.

O primeiro período, de 1989 a 1995, correspondeu ao momento em que tanto o Estado de Tocantins quanto o CEE-TO estavam em processo de constituição, enfrentando diversas dificuldades e carências associadas a essa situação. A pesquisa constatou uma trajetória marcada por avanços modestos em direção à autonomia do órgão, porém frequentemente acompanhados por instabilidade e, em alguns casos, por retrocessos lamentáveis, o que comprometeu a consolidação da prerrogativa legal e o pleno exercício da cidadania democrática no Estado do Tocantins.

Câmara (2019) examinou o papel do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) na formulação de políticas públicas, no âmbito do sistema estadual de ensino de Minas Gerais. A abordagem teórica e metodológica adotada foi o neoinstitucionalismo histórico, que se baseia na análise das políticas públicas considerando o contexto histórico e processual das instituições.

A partir de um exame inicial da legislação educacional federal, Câmara (2019) formulou a hipótese central deste estudo: o desenho federativo brasileiro, responsável pela organização da educação nacional, é um elemento crucial para a compreensão dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). Essa hipótese fundamentou a escolha do período investigado para o CEE/MG, que compreendeu os anos de 1996 a 2016.

O trabalho apresentou e discutiu duas revisões bibliográficas: uma revisão sobre os CEEs nos sistemas estaduais de ensino e outra sobre o desenho federativo brasileiro, destacando o papel dos entes federados estaduais. A partir disso, o estudo reconheceu que o CEE/MG está inserido em um contexto histórico e político complexo, que envolve o desenho federativo brasileiro, a formulação de políticas educacionais em nível estadual e o histórico institucional do próprio CEE/MG.

Também observou que o sistema de ensino mineiro é altamente hierarquizado, com a formulação de políticas educacionais concentrada na Secretaria Estadual de Educação, e que o CEE/MG tem um alcance limitado no sistema de ensino mineiro, especialmente após 2008, concentrando-se principalmente na produção de pareceres para as escolas privadas da Educação Básica.

Apesar de não terem sido encontrados durante a pesquisa utilizando os termos específicos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a tese armazenada com o título “Dispositivos Normalizadores da Educação Inclusiva: os Enunciados dos Conselhos de Educação”, de Guimarães (2012), é importante para a contextualização da importância do presente trabalho, assim como a dissertação e a tese de Carmen Haiduck: “Plano de ações articuladas na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010)”, (Haiduck, 2013); “Conselhos de Educação em dois Municípios Sul mato-grossenses, no Contexto do Plano de Ações Articuladas: Implicações para a Gestão Democrática da Educação Básica (2007-2014)”, (Haiduck, 2020).

A tese de Bigarella (2015) também entra no mérito de não ter aparecido a partir dos descritores da pesquisa, mas ser relevante para o estudo: “O Papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na Definição de Políticas de Gestão para a Educação Básica (1999 - 2014)”; assim como a tese de Conde (2021), “Movimentos do Conselho Municipal de Educação no Processo de Materialização da Meta 19 do Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS (2014-2018)”.

Guimarães (2012) abordou a temática da educação inclusiva, analisando os dispositivos normativos presentes nos enunciados dos Conselhos Estaduais de Educação. Esses conselhos são considerados espaços regulatórios que produzem discursos diversos sobre a educação básica e tentam regular, por meio da normalização, o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, sob o paradigma da inclusão.

No entanto, esses discursos muitas vezes omitem as práticas culturais presentes na sociedade, que são regidas por mecanismos de exclusão e privação de direitos à educação. O objetivo deste estudo foi analisar os enunciados presentes nesses discursos, utilizando como base os documentos oficiais dos sistemas de ensino, com ênfase nas normas da educação especial elaboradas e aprovadas entre 2001 e 2010 pelos conselhos de educação estaduais.

Destacam-se a Resolução CNE CEB nº. 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE CEB nº. 17/2001), e o Documento que orientou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A autora (Guimarães, 2012) elucidou as verdades construídas pelo poder político sobre a educação especial/inclusiva como uma estratégia para a educação escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais.

As reflexões conduziram à constatação de que as concepções prescritas para o modelo de educação inclusiva, presentes na literatura, não se alinham com as normas estabelecidas, pois estas constituem um dispositivo normalizador, portanto, excludente. Também, as omissões nos enunciados demonstraram que as normas regulatórias atuais impedem o entendimento dos reais propósitos do poder político, não se traduzindo na prática social esperada pelo que é indicado ou proposto.

Assim, as verdadeiras intenções por trás da regulamentação da inclusão escolar, apesar de serem construídas a partir de um dispositivo, acabam reforçando as relações de submissão e se tornando mais um instrumento do poder político vigente, de exclusão.

Em sua dissertação, Caldas (2013), analisou a implementação dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, durante o período de 2007 a 2010, no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR), que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelecido durante o segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010).

Os objetivos específicos do estudo foram examinar o processo de elaboração do PAR e as ações definidas pela Prefeitura de Campo Grande-MS, relacionadas à gestão educacional, com base nas diretrizes da Constituição, em outros documentos legais e na proposta do Plano; investigar as estratégias utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para implementar os Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS; analisar como os Conselhos Escolares foram

estabelecidos nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS e qual foi o impacto deles na participação de diferentes grupos internos e externos na gestão escolar. Os dados revelaram que os Conselhos Escolares foram implementados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, de acordo com o Decreto n. 10.900, de 13 de julho de 2009, e a Resolução SEMED n. 130, de 15 de julho de 2009. Caldas (2013) conclui que a implantação dos Conselhos Escolares atendeu a um dos Indicadores do Plano de Ações Articuladas (PAR), demonstrando a influência do governo central, por meio do MEC, em sua implementação, como um dos instrumentos de gestão democrática.

Haiduck (2020), na tese “Conselhos de Educação em dois Municípios Sul mato-grossenses, no Contexto do Plano de Ações Articuladas: Implicações para a Gestão Democrática da Educação Básica (2007-2014)”, examinou o processo de criação e atuação dos Conselhos Municipais de Educação nos municípios sul-mato-grossenses de Três Lagoas e Sidrolândia, e suas implicações para a construção da gestão democrática da educação local, considerando o Planejamento Educacional, especialmente o Plano de Ações Articuladas (PAR), no período de 2007 a 2014.

Os objetivos específicos da autora (Haiduck) foram discutir o processo de planejamento da educação no Brasil durante os governos de Lula da Silva (2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014); contextualizar a proposta de criação dos Conselhos Municipais de Educação no âmbito do PAR, decorrente do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); examinar o movimento de criação dos Conselhos Municipais de Educação nos municípios selecionados, sua composição, representatividade e competências; e analisar a atuação desses Conselhos nos processos decisórios de gestão educacional.

Os resultados indicaram que há uma relação entre o PAR e a criação dos Conselhos de Educação nesses municípios, porém, a resposta desses Conselhos, com suas contradições internas, é gradual no processo de construção da gestão democrática da educação, considerando as dinâmicas organizacionais em um contexto de desigualdade local.

Bigarella (2015) especulou o histórico de formação do Conselho Estadual de Educação e sua contribuição na definição de políticas para a gestão da educação básica, conforme expresso nos programas educacionais da SED/MS entre 1999 e 2014. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os objetivos de discutir a

origem e a evolução dos conselhos de educação no contexto do Estado republicano brasileiro; examinar a legislação que orienta a composição, representatividade, organização e funcionamento do CEE/MS; investigar a participação do CEE/MS nas discussões e decisões sobre os programas de gestão para a educação básica na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul durante os governos de José Orcírio Miranda dos Santos (1999 a 2006) e André Puccinelli (2007 a 2014).

Os resultados revelaram que o CEE/MS, enquanto órgão público permanente integrante do poder executivo, desempenhou um papel predominantemente técnico-normativo durante o período estudado. No entanto, sua composição pouco representativa limitou seu papel como fórum para a articulação de diferentes interesses sociais. Desse modo, para Bigarella (2015), o CEE/MS não desempenhou efetivamente seu papel como órgão de Estado, pois não representou os interesses da sociedade e não formulou estrategicamente políticas estaduais para a gestão da educação básica.

No artigo “Papel do conselho brasileiro para superdotação nas políticas educacionais em defesa do direito à educação”, publicado na Revista Diálogos Interdisciplinares em 2023, Periódicos UFMS, Jara e Bigarella discutiram o papel do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), nas políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/superdotação, no que se refere à mobilização e acompanhamento/fiscalização das políticas públicas relativas as pessoas com altas habilidades/superdotação, posicionando-o como mais espaço que trabalha em defesa do direito à educação desse público em especial. A pesquisa das autoras (Jara; Bigarella, 2023) de cunho bibliográfico e documental, mostrou que este Conselho, uma organização não governamental, sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas, não apenas participou de eventos educacionais, audiências públicas, também, agenciou discussões em defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, sendo um deles, o direito à educação e o direito à cidadania.

Conde (2021) discutiu a criação dos conselhos municipais de educação no contexto histórico brasileiro, com base na Constituição Federal de 1988; verificou a organização e representatividade do CME-CG nos biênios 2014-2016 e 2016-2018; examinou a atuação do CME-CG na materialização da Meta 19, Gestão Democrática, do PME-CG 2015-2025.

A questão norteadora da autora (Conde, 2021) foi a forma de participação do Conselho Municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no processo de materialização da Meta 19, Gestão Democrática, do Plano Municipal de Educação de Campo Grande 2015-2025. Conde (2021) concluiu que o CME-CG, embora seja um órgão consultivo, normativo e deliberativo, articulou-se com os órgãos do Sistema Municipal de Ensino (SME), principalmente com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na formulação e materialização das políticas educacionais, porém, não desenvolveu mecanismos mais ativos de participação na tomada de decisões relacionadas à Meta 19, Gestão Democrática, do PME-CG 2015-2025.

Os termos indexados na Biblioteca Eletrônica Científica Online - *Scielo* foram: “conselhos estaduais de educação”; “política da educação especial”; também selecionados na Área de Humanas, com restrição temporal de 2000 a 2023. Para refinamento da pesquisa, concentramo-nos nos artigos que exploraram a relação entre a criação de conselhos educacionais e o estímulo de políticas públicas voltadas para a Educação Especial. Essa pesquisa resultou em 5 (cinco) trabalhos, dos quais 2 (dois) foram selecionados para análise. Abaixo (**Quadro 3**) estão identificadas as teses e dissertações localizadas no *Scielo*.

**Quadro 3** - Publicações localizadas no Scielo

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de publicação e programa</b>	<b>Bases de indexação</b>
OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; SOUZA, Donaldo Bello de; CÂMARA, Adriane Peixoto.	2018	Conselhos Estaduais de Educação nos Novos Planos Estaduais de Educação	Artigo; Revista Educação e Realidade, Porto Alegre	<i>Scielo</i>
VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; ALMEIDA, Nival Nunes; PEIXOTO, Leonardo Ferreira.	2021	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro: heranças, marcos legais e limites políticos de um órgão do Estado	Artigo; Revista Ensaio, Rio de Janeiro	<i>Scielo</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do *Scielo*

Oliveira *et al.* (2018) analisaram o papel dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) nos Planos Estaduais de Educação (PEEs), alinhados com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, tanto em termos de gestão dos sistemas de ensino estaduais quanto na elaboração e implementação dos próprios planos. Como conclusão geral, observa-se que os CEEs têm uma trajetória histórica em declínio

desde sua criação, refletida nos PEEs por meio da falta de protagonismo na elaboração, na diminuição de suas competências como órgãos dos sistemas estaduais de ensino e na fragilidade em termos de recursos para sua infraestrutura.

Vasconcelos *et al.* (2017) analisaram a trajetória do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), particularmente, as “heranças” e influências dos colegiados que o originaram, e os marcos legais que tiveram maior impacto sobre sua história, em uma demarcação temporal que vai desde o primeiro ordenamento jurídico de sua criação, o Decreto-Lei nº 51/1975, até a Lei nº 6.864/2014, que o torna órgão de Estado. Em um plano mais específico, evidenciaram-se as implicações que as mudanças governamentais produziram no colegiado, protagonizadas pelos atores do contexto político em que o CEE/RJ estava inserido. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e essencialmente documental que demonstrou, com subsídio das fontes, como o CEE/RJ foi marcado pela descontinuidade na política, tendo como consequência que a condição de órgão de Estado seja quase imperceptível no cotidiano e nas proposições do colegiado que, hoje, normatizam a educação fluminense.

As pesquisas analisadas no capítulo 1 concluíram, de modo geral, que os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) desempenham um papel crucial na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, especialmente na área da educação especial e inclusão escolar, apesar dos desafios enfrentados, como a falta de autonomia e a concentração de poder no executivo. Os estudos também revelaram que a atuação dos CEEs é fundamental para garantir a adequação das normas estaduais às diretrizes nacionais e a efetiva implementação das políticas de inclusão, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais democrático e equitativo.

Apesar da relevância do tema, não foram encontrados trabalhos que analisassem especificamente a atuação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) na regulamentação da educação especial. Essa lacuna evidencia a importância desta pesquisa, que busca preencher esse espaço ao oferecer uma análise sobre o papel do CEE na promoção de uma educação inclusiva no Estado.

Nesse contexto, o presente trabalho se propõe a investigar como o CEE/MS contribuiu para a implementação dessa concepção mais ampla de inclusão, enfatizando a necessidade de transformar tanto as escolas quanto as políticas

públicas. Ao explorar a atuação do Conselho na regulamentação e promoção da educação especial, o estudo pode oferecer uma importante contribuição para a construção de um sistema educacional mais justo, que integre a educação especial ao ensino regular de maneira inclusiva e alinhada às diretrizes nacionais.

Esse trabalho, portanto, tem como objetivo fornecer subsídios que ajudem a compreender os desafios e avanços na atuação do CEE/MS e destacar sua relevância na garantia de uma educação inclusiva de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais equitativas no Estado de Mato Grosso do Sul.

Antes de prosseguirmos, é importante esclarecer o significado dos termos "inclusão" e "escola inclusiva", assim como outros conceitos relacionados, para que possamos garantir clareza nas argumentações que serão apresentadas na pesquisa.

Skliár (2001, p. 13) reflete que “existe a tendência a entender os processos de inclusão/exclusão a partir das relações exclusivamente econômicas e sociais”. Na opinião do autor (Skliár, 2001, p. 13), “uma das problematizações desta forma de entendimento seria perceber, na atualidade, exclusões que estão *fora* desta forma de análise”, pois “a exclusão de grupos étnicos, de grupos homossexuais, da alteridade deficiente, entre outros, não se sustenta a partir desta análise econômica, enfatizando-se, então, aspectos psicossociais da exclusão” (Skliár, 2001, p. 13).

O autor (Skliár, 2001) argumenta que as práticas, discursos e políticas de inclusão, destacam três mitos: Mito do Outro como Fonte de Mal (este mito atribui a culpa da deficiência aos próprios deficientes ou aos professores que não atendem suas necessidades); o Mito da Igualdade Cultural (sugere que todos os membros de uma cultura vivem suas experiências de forma idêntica, ignorando as particularidades e vivências distintas) e o Mito da Tolerância (propõe que a aceitação e respeito às diferenças culturais são suficientes para resolver conflitos educacionais).

Outro ponto, segundo Skliár (2001), é que o uso recorrente do termo diversidade nas políticas de inclusão, muitas vezes associado à ideia de igualdade, pode ocultar as diferenças culturais. A perspectiva apresentada sugere que, em vez de ver deficientes como indivíduos, deveria haver reconhecimento de suas identidades comunitárias, como no caso dos surdos. Além disso, a análise crítica sobre os sistemas de escolarização, tanto regular quanto especial, é frequentemente negligenciada.

Sobre a diferença entre educação especial e educação inclusiva, Sklár (2001) argumenta que a alteridade deficiente ilustra como a experiência dos deficientes tem sido frequentemente ligada ao seu espaço institucional, geralmente abordada apenas em termos de inclusão e exclusão. Para o autor (Sklár, 2001), essa concepção resulta de uma construção histórica e linguística, onde os "outros" são definidos em contraste com o que não somos. No contexto da educação especial, o sujeito típico é visto como incompleto, necessitando de correção, enquanto na escola inclusiva, embora possam ser usados eufemismos como "necessidades educativas especiais", as concepções e locais de atuação dos sujeitos não mudam substancialmente.

Nesse contexto, a escola inclusiva menciona os deficientes como parte da educação regular, mas muitas vezes implica que eles devem renunciar à sua identidade, como no caso dos surdos, que são incentivados a abandonar sua língua de sinais para se integrar (Sklár, 2001). A alteridade, portanto, permanece no plano teórico, sendo discutida e respeitada, mas não integrada como parte ativa do processo pedagógico (Sklár, 2001). Essa abordagem sugere que a escola inclusiva se assemelha mais a uma nova forma de educação especial do que a uma transformação real da educação como um todo, perpetuando a representação dos deficientes como "outros" em vez de reconhecê-los como sujeitos plenos.

Quanto aos efeitos das políticas educacionais ditas inclusivas sobre os alunos, conforme Sklár (2001), na América Latina, após a Declaração de Salamanca, a ideia de incluir a alteridade deficiente na escola regular se tornou mais comum. No entanto, o discurso da escola inclusiva opera em dois níveis: um progressista, que denuncia a discriminação e a exclusão nas escolas especiais, reconhecendo o direito dos deficientes à educação inclusiva; e um discurso totalitário, que propõe uma inclusão sem considerar as necessidades individuais e sem dialogar com os grupos afetados.

Além disso, a deficiência não é um fato isolado, mas parte de um sistema de representações que regula tanto as vidas das pessoas com deficiência quanto das consideradas normais (Sklár, 2001). A inclusão, muitas vezes, é vista apenas como um meio de socializar os deficientes na escola regular, resultando em uma "inclusão excludente" que pressiona esses indivíduos a se conformarem aos padrões normativos.

Ainda, segundo o autor (Sklár, 2001), o discurso da tolerância é frequentemente utilizado nas campanhas de inclusão, mas pode desviar o foco das reais necessidades dos alunos. A escola inclusiva é vista como um espaço de

consenso, onde a convivência com colegas normais é considerada mais importante do que a aquisição de conhecimentos essenciais. Sendo que esse modelo ignora as diferenças políticas e sociais, oferecendo o mesmo espaço escolar sem garantir igualdade nas condições de aprendizado. Assim, a inclusão pode ser entendida como uma invenção da normalidade, sem permitir que os deficientes desenvolvam suas próprias narrativas.

A partir dessas considerações, no próximo capítulo estudaremos a história da formação dos Conselhos de Educação no Brasil, com recorte especial para o Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul, apresentando a sua evolução, como órgãos consultivos e instâncias de participação e regulamentação da educação. Criados para auxiliar na gestão e formulação de políticas públicas, os Conselhos passaram por diversas transformações ao longo do tempo, refletindo as mudanças políticas e sociais do país. Sendo que, em relação à promoção da inclusão, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os Conselhos ganharam papel relevante na democratização da educação pública brasileira, atuando como intermediários entre a sociedade e o Estado na implementação de políticas educacionais, com destaque para a educação especial.

## 2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

A origem dos Conselhos de Educação remonta à criação de Conselhos municipais em Portugal, durante os séculos XII a XV. Em 1799, em Portugal, surgiu a ideia de organizar Conselhos para auxiliar os mandatários no Brasil Colônia. Com o fim do Império (1822-1889) e a Proclamação da República em 1889, uma nova estrutura de Estado começou a ser implementada, a República dos Estados Unidos do Brasil, sendo que “essa mudança provocou um pequeno deslocamento do poder econômico e político do Império para outras formações políticas e sociais” (Bigarella, 2015, p. 39).

Em 1822, foi criado no Brasil o Conselho dos Procuradores das Províncias, também conhecido como Conselho do Estado. No ano seguinte, em 1823, estabeleceu-se a Assembleia Constituinte, que incluía a Comissão de Instrução Pública. Depois, em 1824, surgiu o Conselho Geral das Províncias.

Em uma sequência temporal, entre 1835 e 1842, surgiram o Conselho Superior de Instrução Pública em Portugal e vários Conselhos de Instrução Pública em diversas regiões do Brasil. Em 1871, surgiram Conselhos de Instrução em todos os municípios do país. Depois da Proclamação da República,

[...] com a obrigação de os estados manterem o sistema público de educação, oficializou-se a distância teórica e prática que existia entre a educação da classe dominante e da classe trabalhadora. Em 1890, o governo federal iniciou um grande período de reformas, com a criação do Ministério da Instrução Pública e Correios e Telégrafos, que reunia em um só órgão assuntos díspares (Bigarella, 2015, p. 41).

Com a criação desse Ministério, iniciou-se a regulamentação do ensino público (instrução primária e secundária), que refletiu e reafirmou, na sua estrutura, na organização escolar e nas políticas educacionais, a manutenção desse dualismo (Bigarella, 2015, p. 41).

Em 1891 foi criado o Conselho Superior de Instrução Pública, do Brasil, a partir do Decreto nº 1.232-G, de 02 de janeiro de 1891, que “foi fundamentado pela ideologia do individualismo liberal [...] para o perfeito funcionamento do sistema e a satisfação tanto dos capitalistas quanto dos trabalhadores” (Bigarella, 2015, p. 42). Em 1892 esse Conselho foi precedido pelo Conselho de Instrução Superior, do Brasil, devido à

Reforma Benjamin Constant “como um tipo de agência reguladora da instrução superior; porém, ficando apenas na medida legal” (Bigarella, 2015, p. 42).

Em 1911, o Decreto 8.656, de 05 de janeiro de 1911, assinado pelo Presidente da República Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914), criou o Conselho Superior de Ensino, para organização do Ensino Superior no Brasil; sendo que “oficializou o ensino privado no país e descompromissou o Estado com o ensino público” (Bigarella, 2015, p. 42) e foi “a primeira oficialização de um Conselho de Educação” (Garcia, 2004, p. 21). Sua extinção ocorreu em 1925, com a Reforma João Luís Alves, sendo substituído pelo Conselho Nacional de Ensino (Garcia, 2004, p. 21).

Em 1925 surgiu o Conselho Nacional de Ensino, sob a reforma Rocha Vaz, a partir do Decreto nº 16.782-A/1925. Bigarella (2015, p. 42) afirma que

Esse Decreto deixou claro que a esse Conselho cabia “discutir, propor e emitir opinião sobre as questões que [fossem] submetidas à sua consideração sobre ensino público, pelo Governo, pelo Presidente do Conselho ou por qualquer dos seus membros” (Brasil, 1925 *apud* Bigarella, 2015).

Nesse contexto, foi aprovada a Reforma Francisco Campos e, por meio do Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado à estrutura do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública (Garcia, 2004, p. 22). Nesse caso, “a legislação que instituiu o Conselho Nacional de Educação acentuou nos textos legais, apenas o papel consultivo do órgão com relação ao Ministério da Educação e Saúde Pública” (Garcia, 2004, p. 23).

Em 1936, o Conselho Nacional de Educação (CNE-1931-1961), por força da Constituição Federal de 1934 (CF/1934), foi recriado e regulamentado pela Lei nº 174/1936 (Bigarella, 2015, p. 44), o qual “reafirmou o seu papel de órgão colaborador do Ministério da Educação” (Bigarella, 2015, p. 44).

O ano de 1961 foi marcado pela criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). Com a promulgação da LDB, Lei nº 4.024/1961, o Conselho Nacional de Educação (CNE - 1931-1961) foi extinto e recriado como Conselho Federal de Educação (CFE -1962-1994) (Bigarella, 2015, p. 44), que “diferente do anterior foi entendido como órgão da administração direta do Ministério da Educação, tendo as suas atribuições e composição ampliadas” (Bigarella, 2015, p. 44). Ainda,

A Lei n.º 4024, de dezembro de 1961, foi decorrente do art. 5º, XV, da Constituição Federal, de setembro de 1946, que estabeleceu à União competência para fixar “diretrizes e bases da Educação Nacional”. O projeto original da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional foi encaminhado ao Congresso Nacional em 29 de outubro de 1948 (Garcia, 2004, p. 29).

Durante décadas, a descentralização da administração da educação foi essencial no Brasil, ocorrendo gradualmente para distribuir responsabilidades de forma mais equitativa. Exemplo disso são os Conselhos Estaduais criados no bojo do processo de descentralizar, ocorrido a partir da criação da Lei nº 4.024/1961 (Elias Sobrinho, 2007). Esses Conselhos surgiram como mecanismos para desconcentrar e descentralizar o poder, promovendo a gestão democrática das políticas públicas educacionais, atuando como intermediários entre a sociedade e o Estado na implementação dessas políticas.

Nesse âmbito, podemos “afirmar que a Lei nº 4.024/61, determinando diretrizes e bases, foi um esteio para o estabelecimento desses colegiados, ao incorporar em seus preceitos a institucionalização dos Conselhos Estaduais de Educação” (Elias Sobrinho, 2007, p. 61). Para Elias Sobrinho (2007, p. 61), por outro lado,

[...] oficializou-se a configuração da abrangência de suas atribuições e representatividade como fóruns de discussões na esfera da educação - não obstante, e não raramente, essa atuação depender da orientação político-ideológica dos governos que os instituem (Elias Sobrinho, 2007, p. 61).

Foi também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 que retomou a iniciativa de implantar Conselhos de Educação nos estados da federação (Garcia, 2004, p. 30).

A criação dos Conselhos Estaduais deu-se entre 1962 e 1965 (Elias Sobrinho, 2007, p. 61). Em 1962 foi criado o Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, seguido, em 1963, pela fundação do Conselho Municipal de Educação de Cachoeiro do Itapemirim, no Espírito Santo. Sendo que “os primeiros conselhos a serem criados foram os do Amazonas, Distrito Federal e Rio de Janeiro, seguidos de mais dez. Os conselhos do Paraná (1964) e Rio Grande do Sul (1965) foram os últimos (Elias Sobrinho, 2007). Isso se deu pois,

Os Conselhos Estaduais de Educação, apesar de terem sido instituídos pela Constituição de 1934, passaram a funcionar em 1962, depois da aprovação da Lei nº 4.024/1961, com competências análogas às do CFE (1962-1994),

mais normativas e com quase ausência nas deliberações sobre as políticas educacionais (Bigarella, 2015, p. 44).

A partir desse ponto da história,

A promulgação da Constituição Federal de 1967 criou a necessidade da atualização da legislação educacional: a Lei nº 5.540/1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e na Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Ambas as leis criaram condições legais, entre outras, para viabilizar a transferência de recursos públicos para a rede particular, o que a CF/1967 já havia determinado em seu art. 168. § 3º, inciso III: “o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (Brasil, 1967) (Bigarella, 2015, p. 46).

Em seguida, “a Lei nº 5.540/1968 deu início ao processo de privatização dos cursos superiores voltado ao mercado de trabalho e desenvolvimento com segurança nacional” (Bigarella, 2015, p. 46). Depois,

A partir da década de 1970, começam a operar mudanças significativas nos planos geopolítico, econômico e cultural. Mais, uma vez, o capitalismo entra em um ciclo de tensão, desta vez irrompido pela crise do petróleo. Em alguns países do Oeste Europeu e nos Estados Unidos, começa a ser aplicado o receituário econômico neoliberal<sup>4</sup>, cujo expoente principal foi o economista austríaco Friedrich Hayek, autor do livro “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944, que criticava a intervenção do Estado na economia (Garcia, 2004, p. 35).

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692/71, que alterou a LDB 4.024/1961, ocorreu a criação dos CMEs, que “em seu art. 57, definiu os conselhos de educação como órgãos de assistência técnica da União, dos sistemas estaduais e do Distrito Federal, responsáveis por resolver demandas administrativas e normatizar os respectivos sistemas de ensino” (Bigarella, 2015, p. 47). Nesse limiar,

A partir da década de 1980, materializou-se uma intensa modernização nas bases tecnológica, produtiva, comercial e financeira do capitalismo. O movimento de integração dos mercados de bens, de serviços e capitais passa a ser identificado como o processo de globalização da economia (Garcia, 2004, p. 36).

No início da década de 1980, conforme Bigarella (2015), diferentes setores da sociedade civil se articularam para abrir e ampliar os espaços de ações políticas de grupos que reivindicavam direitos e garantias individuais fundamentais e, especialmente, o direito de participação das decisões políticas, no contexto de luta pelo retorno à democracia. Já no final da década de 1980, “uma das solicitações de

setores da sociedade civil foi a criação de espaços públicos e participativos” (Bigarella, 2015, p. 48).

No campo educacional, “a participação está inserida no âmbito da gestão educacional e na formulação de políticas públicas” (Bigarella, 2015, p. 48). A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os conselhos ganharam papel relevante na democratização da educação pública brasileira (Bigarella, 2015, p. 48) e foram estabelecidos os Sistemas de Ensino (Art. 211).

Dessa maneira, “a Constituição Federal de 1988 incluiu a Educação nos direitos sociais, juntamente com a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desempregados” (Brasil, 1988 *apud* Garcia, 2004, p. 38).

Essa centralização foi reforçada pela Lei nº 9.131, de 24 de outubro de 1995 (Bigarella, 2015, p. 58), a qual foi responsável pela criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja função é:

- I – subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- II – manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- III – assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- IV – emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação;
- V – manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- VI – analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- VII – analisar as estatísticas da educação, anualmente, oferecendo subsídios ao Ministério da Educação;
- VIII – promover seminários sobre os grandes temas da educação brasileira;
- IX – elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação (Brasil, 1995).

A partir disso, depreendemos que, na função normativa, os conselhos são responsáveis por elaborar normas complementares e interpretar a legislação educacional. Entre suas atribuições estão a autorização para o funcionamento de escolas municipais e estaduais, além de instituições de educação infantil privadas, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Também criam normas complementares para o sistema de ensino.

Na função consultiva, os conselhos atuam como órgãos de assessoramento,

respondendo a consultas do governo e da sociedade sobre a legislação educacional e propondo medidas para melhorar o ensino. O Executivo pode homologar ou rejeitar suas orientações. As consultas frequentemente abordam temas como projetos e programas educacionais, planos de educação, capacitação de professores, acordos e convênios, e outras questões submetidas por escolas, secretarias de educação, câmaras municipais ou assembleias legislativas.

A função mobilizadora dos conselhos envolve a capacidade de engajar a sociedade nas questões educacionais, especialmente na defesa do direito à educação de qualidade. Os conselhos atuam como mediadores entre o governo e a sociedade, promovendo a participação e o compromisso com a qualidade da educação. Eles realizam reuniões sistemáticas com os segmentos representados, promovem eventos educacionais em parceria com a Secretaria de Educação e mobilizam a participação social no recenseamento anual, entre outras atividades. Exemplos disso são: reuniões abertas com a comunidade escolar; parcerias com organizações locais; mobilização para o recenseamento escolar; defesa de políticas educacionais em audiências públicas; campanhas de conscientização sobre a importância da educação.

Compreendemos, dessa maneira, que essas funções são essenciais para garantir que os Conselhos de Educação possam efetivamente contribuir para a melhoria do sistema educacional, assegurando a qualidade e a equidade na educação.

Em 1996, a nova LDB orientou a instituição dos Sistemas de Ensino Municipais. Para a efetivação dos objetivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e outras leis federais complementares, o Conselho Nacional de Educação “definiu normas e processos pedagógicos gerais de âmbito nacional, indispensáveis à preservação da unidade nacional” (Bigarella, 2015, p. 61).

A nova Lei de Diretrizes e Bases em seu teor expressou somente a existência do “Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente” (Brasil, 1996). Garcia (2004, p. 41) afirma que “não há em nenhum dos seus artigos a exigência da criação de conselhos estaduais ou municipais de educação, ficando a cargo dos respectivos entes federativos a sua implantação”

De modo geral, “a História da formação dos Conselhos de Educação no Brasil, revelou o órgão como uma espécie de instância reguladora do “mercado educacional” (Garcia, 2004, p. 42); sendo que, “essa característica foi mais percebida nos

procedimentos destinados à concessão de autorizações de funcionamento de estabelecimentos privados de ensino” (Garcia, 2004, p. 42).

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, o qual definiu mecanismos para os municípios brasileiros para monitoramento de seus respectivos PMEs:

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, com quatorze artigos, um anexo constando vinte metas e 253 estratégias, que se referem aos dois níveis de ensino: Educação Básica e Superior e às modalidades de ensino, considerando aspectos sobre o financiamento e efetivação da gestão democrática (Bigarella, 2015, p. 70).

A partir dos estudos efetuados, montamos um quadro (**Quadro 4**) elucidativo da evolução dos Conselhos de Educação do Brasil, dentro do período estudado:

**Quadro 4** - Legislações relevantes aos Conselhos de Educação

<b>Ano</b>	<b>Legislação correspondente</b>	<b>Órgão</b>
1891	Decreto nº 1.232-G, de 02 de janeiro de 1891	Conselho Superior de Instrução Pública
1911	Decreto 8.659, de 05 de janeiro de 1911	Conselho Superior de Ensino
1925	Decreto nº 16.782-A/1925	Conselho Nacional de Ensino
1931	Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931	Conselho Nacional de Educação
1936	Lei nº 174/1936	Conselho Nacional de Educação
1961	Lei nº 4.024/1961	Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs)
1971	LDB, Lei nº 5.692/71	Conselhos Municipais de Educação
1995	Lei nº 9.131, de 24 de outubro de 1995	Conselho Nacional de Educação

1996	Nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Conselho Nacional de Educação
2014	PNE, Lei nº 13.005/2014	Cria mecanismos para os municípios brasileiros monitorarem seu PMEs

Fonte: Organizado pela autora

Nesse ponto, entendemos os Conselhos de Educação, antes de tudo, como órgãos de Estado; eles falam em nome da sociedade civil, constituindo um fórum representativo da deliberação democrática. Representados, ainda, por meio de estratégias das continuidades das políticas públicas (para evitar descompassos durante troca de mandatos), apresentam autonomia na esfera de suas funções e competências, mesmo que sujeitos à esfera burocrática. Em seguida, a partir disso, nos concentramos no entendimento das particularidades da criação do Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul e sua atuação nas políticas públicas educacionais.

## 2.1 HISTÓRIA DO CEE/MS

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), órgão normativo integrante do Sistema Estadual de Ensino e vinculado à Secretaria de Estado de Educação, foi instituído pelo Decreto-Lei nº 08, em 1º de janeiro de 1979<sup>4</sup> (Mato Grosso do Sul, 1979).

A Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989 determinou no art. 179 que "o Conselho Estadual de Educação é órgão consultivo, deliberativo e normativo da política estadual de educação" (Mato Grosso do Sul, 1989) e, em seu parágrafo único, que "a composição, a estrutura administrativa, o funcionamento e as atribuições do Conselho Estadual de Educação serão definidos por lei" (Mato Grosso do Sul, 1989).

---

<sup>4</sup> CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Histórico**. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/historico/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

Inicialmente, a composição do Colegiado e o funcionamento do Conselho foram regulamentados pelos Decretos nº 83, de 14 de março de 1979, e nº 255, de 24 de setembro de 1979 (Mato Grosso do Sul, 1979)<sup>5</sup>.

Um adendo é que, atualmente, a composição do Colegiado é regida pela Lei nº 1.460, de 17 de dezembro de 1993, modificada pela Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003 (Mato Grosso do Sul, 2003), e regulamentada pelo Decreto nº 11.942, de 3 de outubro de 2005 (Mato Grosso do Sul, 2005).

O Conselho foi oficialmente instalado em 4 de outubro de 1979, em uma Sessão Solene, presidida pelo Prof. Lécio Gomes de Souza, que foi indicado para empossar os Conselheiros e realizar a eleição para Presidente e Vice-Presidente (Mato Grosso do Sul, 2005).

Quanto à estrutura e funcionamento<sup>6</sup> (Mato Grosso do Sul, 2005), o Colegiado é composto pela Câmara de Educação Básica (CEB), Câmara de Educação Profissional e Educação Superior (CEPES) e pelo Conselho Pleno. Suas reuniões ordinárias ocorrem mensalmente, de acordo com o calendário anual aprovado, e podem ser convocadas extraordinariamente pelo titular da Secretaria de Estado de Educação ou pelo Presidente do Conselho.

O Presidente e o Vice-Presidente do Conselho são conselheiros titulares, eleitos por seus colegas para um mandato de dois anos, com possibilidade de uma recondução. Os Presidentes das Câmaras, também conselheiros titulares, são escolhidos por seus pares para um mandato de um ano, igualmente permitida uma recondução (Mato Grosso do Sul, 2005).

As funções do Presidente, do Vice-Presidente, dos Presidentes das Câmaras e dos Conselheiros estão delineadas no Regimento Interno do Conselho (Mato Grosso do Sul, 2005).

A estrutura administrativa do Conselho Estadual de Educação inclui uma Coordenadoria-Geral, que abrange: Gerência Administrativa, Gerência Técnico-Pedagógica, Gerência Técnica e Gerência de Apoio Administrativo (Mato Grosso do Sul, 2005).

As competências do Conselho Estadual de Educação são<sup>7</sup>: interpretar os dispositivos da legislação educacional referentes à educação básica, educação

---

<sup>5</sup> Dados retirados do site do CEE/MS. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/historico/>.

<sup>6</sup> Dados retirados do site do CEE/MS. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/historico/>.

<sup>7</sup> Informações retiradas do site do CEE/MS. Disponível em:

profissional e educação superior; propor medidas para a organização, funcionamento, expansão e aperfeiçoamento do ensino; deliberar sobre a organização, estrutura e funcionamento das instituições educacionais vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino de MS, incluindo o credenciamento e reconhecimento de instituições educacionais; a autorização de funcionamento de cursos; o reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação superior; a autorização de experiências pedagógicas; a suspensão de funcionamento de cursos autorizados e a cassação de atos concedidos pelo Conselho (Mato Grosso do Sul, 2005).

Os atos legais de competência do Conselho<sup>8</sup> incluem indicação: ato propositivo que justifica a apresentação de uma minuta de norma; parecer ato de emissão de juízo sobre matéria em estudo; e deliberação (atos que podem ser de caráter normativo - fixação de diretrizes e normas de competência do CEE/MS para o Sistema Estadual de Ensino de MS -; concessivo - credenciamento de instituições de ensino e autorização de funcionamento de cursos -; e/ou suspensivo - suspensão do funcionamento de cursos, ou de indeferimento -negação de solicitações de escolas) (Mato Grosso do Sul, 2005).

De acordo com o Decreto nº 11.942, de 3 de outubro de 2005 (Mato Grosso do Sul, 2005), o Colegiado é formado por 15 conselheiros titulares e 15 suplentes, escolhidos entre indivíduos de notório saber e experiência em educação, nomeados pelo Governador do Estado, com um mandato de quatro anos. A cada dois anos, parte dos conselheiros e suplentes é renovada por instituição, para garantir a continuidade das ações do Colegiado.

A estrutura administrativa do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) está definida no artigo 1º de seu Regulamento Interno (Mato Grosso do Sul, 2005), com base na Constituição Estadual e na Lei nº 1.460/1993. Para cumprir suas funções, o CEE/MS conta com uma Coordenação-Geral (CG) e quatro núcleos: Núcleo Administrativo (NUAD), Núcleo Pedagógico da Educação Básica (NUPEB), Núcleo Pedagógico da Educação Profissional e Educação Superior (NUPEPS) e Núcleo Técnico (NUTEC), ilustrados na figura abaixo (**Figura 1**). Cada núcleo possui setores específicos para apoiar as atividades do Conselho. Sendo que, a atuação dos profissionais da estrutura administrativa do CEE/MS será coordenada

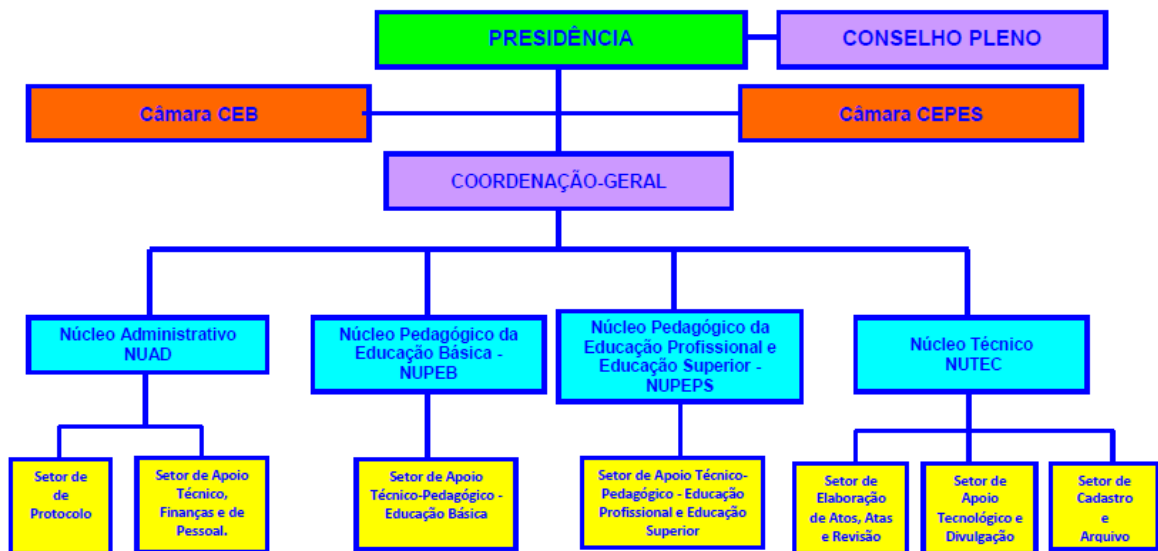
---

<https://www.cee.ms.gov.br/institucional/historico/>.

<sup>8</sup> Dados retirados do site do CEE/MS. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/historico/>.

pela Presidência, pela Coordenação-Geral e pelos Gestores dos Núcleos, conforme as atribuições estabelecidas no Regulamento<sup>9</sup>.

**Figura 1** - Organograma da estrutura organizacional do Conselho Estadual de Educação/MS



Fonte: Conselho Estadual de Educação

A Coordenação-Geral (CG) é o centro da estrutura administrativa do CEE/MS, com funções políticas e técnico-administrativas. Subordinada à Presidência, a CG coordena, supervisiona e avalia todas as atividades do Conselho, buscando aprimorar os serviços oferecidos. O Coordenador-Geral, indicado pelo Presidente do CEE/MS e designado pelo titular da Secretaria de Estado de Educação, conta com o apoio de um setor técnico para cumprir suas responsabilidades.

Dentre as atribuições da CG, destacam-se: a tomada de decisões e emissão de pareceres sobre assuntos de sua competência, a expedição de atos administrativos, o assessoramento técnico-administrativo à Presidência e às Câmaras, a articulação com órgãos públicos e o público em geral, a gestão dos recursos financeiros, a elaboração e acompanhamento do Plano de Trabalho bianual, a gestão de pessoal, o controle de processos e a organização de reuniões. A CG

<sup>9</sup> MATO GROSSO DO SUL. CEE/MS. **Regulamento interno do funcionamento da estrutura administrativa do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS)**. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/estrutura/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

também desempenha outras atividades delegadas pela Presidência, garantindo o bom funcionamento e a eficiência do CEE/MS.

O Capítulo III do Regulamento trata dos Núcleos e suas atribuições. Os Gestores dos Núcleos são indicados pela Presidência do CEE/MS em conjunto com a Coordenação-Geral, e os Núcleos se subordinam à Coordenação-Geral. Cabe aos Gestores planejar, coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades de seus respectivos Núcleos; o que inclui recepcionar e orientar a comunidade sobre os serviços do Conselho, garantir um atendimento de excelência, assessorar a Presidência, o Colegiado, a Coordenação-Geral e demais Gestores em assuntos de sua competência, controlar o fluxo de processos, registrar o trâmite interno, colaborar com outros setores, elaborar relatórios, distribuir tarefas aos servidores, praticar atos administrativos e promover um ambiente de trabalho harmonioso e colaborativo. Além disso, os Gestores podem receber outras atribuições delegadas pela Coordenação-Geral ou pela Presidência do CEE/MS.

O Núcleo Administrativo (NUAD) é responsável por diversas atividades administrativas do CEE/MS. Ele conta com o Setor de Protocolo e o Setor de Apoio Técnico, Finanças e de Pessoal para auxiliar no desenvolvimento de suas funções. Também é responsável por manter os servidores informados sobre os atos e a programação do Conselho, garantir a pontualidade no envio de documentos e correspondências, supervisionar os serviços de recepção, copa, limpeza e manutenção. Além disso, o Núcleo acompanha a movimentação financeira, o pagamento de jetons aos Conselheiros, o registro de atos funcionais dos profissionais, o levantamento de bens patrimoniais e a organização do almoxarifado.

O NUAD também se encarrega de receber, registrar e encaminhar correspondências, documentos e processos, arquivar e organizar esses materiais, autuar processos, prestar informações sobre o setor, conferir e tramitar processos financeiros, realizar cotações e aquisições de materiais e serviços, controlar a prestação de contas, solicitar materiais permanentes, acompanhar serviços de informática, reprografia, energia, água, limpeza e telefonia, autuar processos de pagamento de jetons, providenciar encaminhamentos para viagens, controlar a movimentação e utilização de bens patrimoniais, elaborar e zelar pela folha de frequência dos profissionais, organizar o arquivo da legislação de pessoal e manter atualizado o registro de atos funcionais.

O Núcleo Pedagógico da Educação Básica (NUPEB) é responsável por assessorar a Presidência, o Colegiado, a Coordenação-Geral e outros gestores em assuntos relacionados à educação básica. Para isso, conta com o apoio do Setor de Apoio Técnico-Pedagógico – Educação Básica.

O NUPEB controla o fluxo de processos em tramitação, registra o trâmite interno, orienta a análise de processos e promove estudos e pesquisas relevantes para o Núcleo e o CEE/MS. Além disso, realiza reuniões para discutir políticas educacionais, aprecia questões pedagógicas, coordena reuniões de trabalho com outros órgãos, atende ao público externo e presta informações sobre sua área de atuação. Ele também coordena e indica técnicos para assessorar as reuniões da Câmara e do Conselho Pleno, elabora relatórios, subsidia a Coordenação-Geral na elaboração de relatórios, integra comissões para a elaboração de normas educacionais, participa de grupos de estudos e eventos educacionais, representa o CEE/MS quando indicado, articula-se com a Câmara competente, analisa processos da educação básica, realiza diligências junto à SED para obter informações complementares, assessora as Câmaras e o Conselho Pleno, analisa e elabora informações sobre consultas e organiza documentos e correspondências.

O Núcleo Pedagógico da Educação Profissional e Educação Superior (NUPEPS) é responsável por assessorar a Presidência, o Colegiado, a Coordenação-Geral e outros gestores em assuntos relacionados à educação profissional e superior. Para cumprir suas funções, o NUPEPS conta com o apoio do Setor de Apoio Técnico-Pedagógico – Educação Profissional e Educação Superior.

O NUPEPS orienta a análise de processos, promove estudos e pesquisas, realiza reuniões para discutir políticas educacionais, aprecia questões pedagógicas, coordena reuniões de trabalho, atende ao público externo e presta informações sobre sua área de atuação. Ademais, o Núcleo coordena e indica técnicos para assessorar as reuniões da Câmara e do Conselho Pleno, elabora relatórios, integra comissões para a elaboração de normas educacionais, participa de grupos de estudos e eventos educacionais, representa o CEE/MS quando indicado e articula-se com a Câmara competente e com os Conselhos das Profissões.

O NUPEPS também analisa processos da educação profissional e superior, realiza diligências junto à SED para obter informações complementares, assessora a Câmara e o Conselho Pleno, analisa e elabora informações sobre consultas, organiza documentos e correspondências, compatibiliza e valida dados de projetos de cursos

no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), confere e valida registros de cursos e instituições no SISTEC e oferece suporte técnico às instituições de ensino para cadastramento no SISTEC.

O Núcleo Técnico (NUTEC) é responsável por diversas atividades técnicas e de apoio ao funcionamento do CEE/MS. Ele se divide em três setores: Elaboração de Atos, Atas e Revisão; Apoio Tecnológico e Divulgação; e Cadastro e Arquivo. Ele acompanha a elaboração de atos normativos, controla sua publicação, elabora e revisa materiais para divulgação no site do CEE/MS, revisa pareceres, supervisiona a organização do cadastro de escolas e coordena a organização de documentos em arquivo físico e digital. Além disso, promove estudos e pesquisas, assessora reuniões, mantém contato com a SED, integra comissões, participa de grupos de estudos, atende ao público externo e representa o CEE/MS em eventos.

O Núcleo também auxilia no cadastramento de instituições de ensino, esclarece dúvidas sobre compatibilização de informações, coordena o arquivamento de documentos, lavra atas de reuniões, elabora listas de presença, coleta assinaturas, elabora atos normativos, organiza e numera pareceres, deliberações e outros documentos, revisa documentos, compatibiliza informações de processos com o cadastro do CEE/MS, arquiva legislação, encaminha processos e documentos, organiza a relação de cursos autorizados, presta informações sobre escolas credenciadas, mantém sob sua guarda processos em andamento e compatibiliza informações. O NUTEC, além disso, oferece suporte tecnológico às reuniões, atualiza o site do CEE/MS, acompanha publicações no Diário Oficial, realiza pesquisas sobre legislação educacional, fornece suporte técnico na utilização de sistemas, encaminha documentos para publicação, organiza a legislação para novos conselheiros, fornece cópias de pareceres, assessora as Câmaras e o Conselho Pleno, mantém atualizado o cadastro dos Conselhos Municipais de Educação e o prontuário das instituições de ensino, organiza e atualiza arquivos, confere documentos e realiza outras atividades delegadas.

Os profissionais da estrutura administrativa do CEE/MS, por sua vez, têm a responsabilidade de conhecer e seguir o Regimento Interno, o Regulamento Interno, o Código de Ética do CEE/MS e a legislação aplicável aos servidores públicos estaduais. Devem comparecer ao trabalho com assiduidade e pontualidade, demonstrar espírito de cooperação e cordialidade com os colegas, executar suas tarefas com eficiência e zelo, e manter-se atualizados em sua área de atuação. Além

disso, devem participar de reuniões e eventos quando convocados ou designados, comunicar dificuldades e solicitar orientações aos seus superiores, evitar ausências injustificadas durante o expediente, comunicar e justificar impedimentos para comparecer ao trabalho, atender ao público com cortesia e atenção, zelar pela organização e limpeza do ambiente de trabalho e participar de capacitações em serviço.

Atualmente a Coordenadoria Geral conta com 3 coordenadores; o NUAD com 1 gestora e 7 colaboradores; o NUPEB com 1 gestora e 8 colaboradores; o NUPEPS com 1 gestor e 4 colaboradores; e o NUTEC com 1 gestora e 6 colaboradores (**Figura 2**).

**Figura 2 - Componentes da atual gestão**

<b>COORDENADORIA-GERAL</b>
Vera Lúcia Campos Ferreira – Coordenadora
Luciene Aparecida dos Santos Rocha
Patrícia Lima Domingos
<b>Núcleo Administrativo (NUAD)</b>
Maria Luiza Rodrigues Martins Cristaldo - Gestora
Celina de Mello Dantas Guimarães
Estefânia Stela Alvares
Eurildeide Peixoto de Moura
Luiza Gonçalves Dorado
Maria Izabel Rossi
Mirian da Silva Santos
Terezinha Inajossa Santos
<b>Núcleo Pedagógico da Educação Básica (NUPEB)</b>
Maria de Lourdes da Silva Pedra – Gestora
Adonias Guedes da Silva
Aline Cecilia Bagnol Lourenço
Francisco Macedo
Lucas Reis de Matos
Lucilene Silva de Moraes
Rita Denise Spolidoro Lopes
Rosangela Alexandre Bueno
Rosmari Capelini Sartoretto

**Núcleo Pedagógico da Educação Profissional e Educação Superior (NUPEPS)**  
**Joseley Adimar Ortiz – Gestor**

**Claudia Roberta Henriques Sena**  
**Iolanda Ursulina Silva**  
**Sones Lei Aparecida Domingues Cintra**  
**Patricia Pato dos Santos**

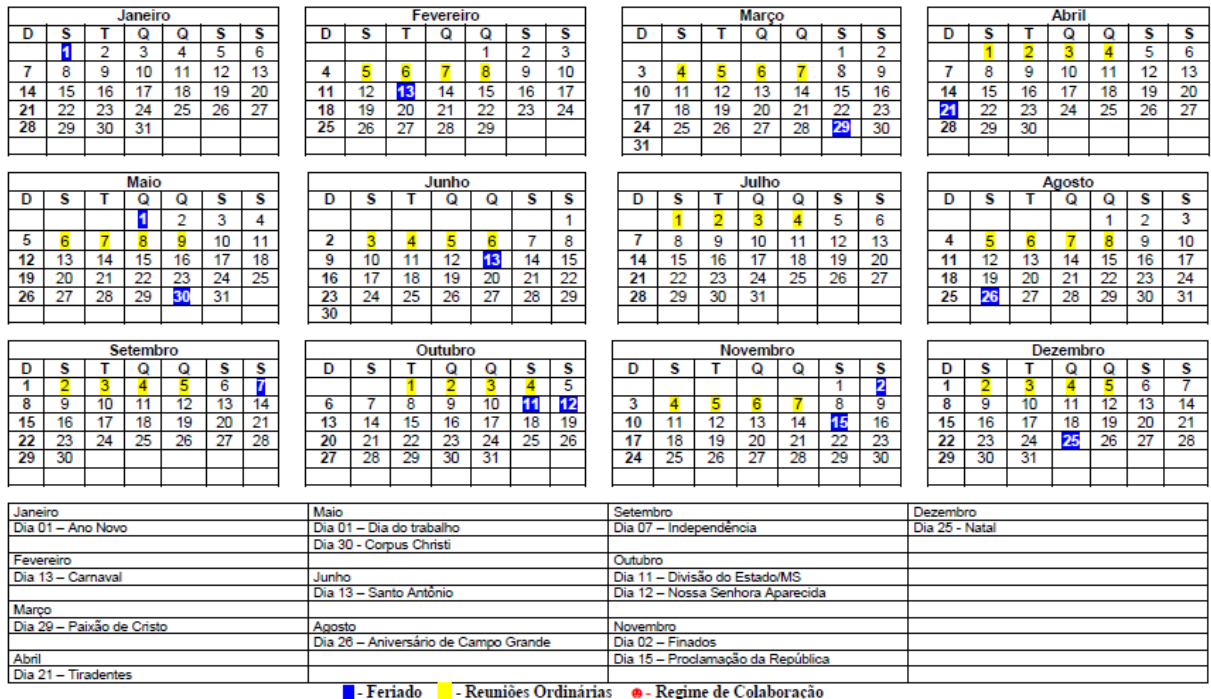
**Núcleo Técnico (NUTEK)**  
**Rosimeire Melo Sant'Ana – Gestora**

**Maria Auxiliadora Rosa de Paula**  
**Maria de Lourdes da Silva Marques**  
**Natalia Borges Salazar**  
**Nelson Eden Gomes**  
**Sandra Terezinha Cancelli Oliveira**  
**Vanessa Pereira Pinto**

Fonte: Conselho Estadual de Educação

As reuniões ordinárias acontecem com regularidade, normalmente na primeira ou segunda semana de cada mês, conforme o calendário abaixo (**Figura 3**):

**Figura 3 - Calendário de reuniões para o ano de 2024**



Fonte: Conselho Estadual de Educação

Quanto aos seus representantes (Mato Grosso do Sul, 2005), o Conselho Estadual de Educação inclui representantes das seguintes entidades<sup>10</sup>: Governo do Estado; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Instituições Superiores Privadas de Ensino; Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS); União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul (UNDIME/MS); Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITRAE/MS); Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul (SINEPE/MS); Federação Empresarial de Mato Grosso do Sul; Movimentos Populares.

Quanto às legislações relevantes do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, organizamos cronologicamente as principais segundo o quadro abaixo (**Quadro 5**), incluindo revogações:

**Quadro 5 - Legislações importantes**

ANO	TÍTULO	DISPOSIÇÃO
1979	Decreto-Lei n.º 08/1979	Dispõe sobre o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, autoriza a criação das entidades que menciona e dá outras providências.
1979	Decreto nº 83/1979	Dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências.
1979	Decreto nº 255/1979	Inclui dispositivos no Decreto nº 83 de 14 de março de 1979 que, dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências.
1993	Lei nº 1.460/1993	Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação - CEE/MS, e dá outras providências.

<sup>10</sup> MATO GROSSO DO SUL. CEE/MS. **Regulamento interno do funcionamento da estrutura administrativa do Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul (CEE/MS)**. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/estrutura/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

2003	Lei nº 2.787/2003 (excerto)	Lei de Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
2005	Decreto nº 11.942	Regulamenta o art. 3º da Lei nº 1.460, de 17 de dezembro de 1993, que dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação - CEE/MS, e os artigos 29 e 30 da Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
2005	Resolução-SED nº 1848/2005	Aprova o Regimento Interno do Conselho <b>Estadual</b> de Educação.
2007	Resolução nº 2.132/2007	Aprova a Emenda nº 1/2007 do Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.
2014	Resolução-SED nº 2.848/2014	Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação.
2014	Portaria CEE/MS nº 66/2014	Aprova o Regulamento do Conselho Estadual de Educação/MS
2014	Deliberação CEE/MS nº 10.321	Aprova o Código de Ética dos profissionais que atuam no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.
2018	Portaria CEE/MS nº 01/2018	Aprova o Regulamento do Conselho Estadual de Educação/MS

Fonte: Organizado pela autora

O Decreto-Lei nº 08/1979 (Mato Grosso do Sul, 1979), o qual dispunha sobre o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, determinava, no Cap. I, Art. 2º, inciso II, que o Conselho Estadual de Educação ficava como integrante do Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, como órgão

colegiado. Também, em seu Art. 5º, estipulava que o Conselho Estadual de Educação funcionaria junto à Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos<sup>11</sup>.

O Decreto nº 83, de 14 de março de 1979<sup>12</sup> (Mato Grosso do Sul, 1979), que dispunha sobre a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação, detalhava a composição e o funcionamento do CEE/MS. Ele decretava em seu Art. 1º que, ao ser constituído o Conselho, um terço de seus membros teriam mandato de 2 (dois) anos e dois terços de 4 (quatro) anos<sup>13</sup>. Também, a renovação do Conselho far-se-ia bienal e alternadamente, por 1 (um) e 2 (dois) terços de seus membros. O Conselheiro, por sua vez, em seus impedimentos, seria substituído por um dos suplentes. E ocorrendo vaga no Conselho, seria nomeado novo Conselheiro que completaria o mandato do antecessor.

O Art. 2º estabelecia que, na escolha dos membros do Conselho Estadual de Educação, o Governador do Estado levará em consideração a necessidade de neles serem devidamente representados os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular. No Art. 3º, ficava determinada que a função exercida no Conselho e considerada serviço relevante e ao funcionário público que a exercer seriam concedidos todos os meios para o seu desempenho.

O Art. 4º determinava que o Conselho teria sede na Cidade de Campo Grande e realizará reuniões no período e na forma fixada no respectivo regimento. Sendo que, os Conselheiros receberiam "jeton" de presença por sessão a que comparecessem, bem como transporte por conta do Estado e diárias, caso devessem deslocar-se do Município de seu domicílio para atender a trabalho do Conselho, até o máximo de 4 (quatro) sessões mensais, e sempre que ocorresse convocação para sessão extraordinária.

O Art. 5º estabelecia que o Conselho Estadual de Educação exerceria atribuições consultivas, normativas e de fiscalização, previstas nas legislações federal e estadual pertinentes, e teria seu funcionamento regulado pelo regimento a ser

---

<sup>11</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-Lei nº 08/1979**. Dispõe sobre o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, autoriza a criação das entidades que menciona e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 1979. Atualmente o Conselho vincula-se à Secretaria de Estado da Educação.

<sup>12</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 83/1979**. Dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação e da outras providências. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 1979

<sup>13</sup> Atualmente todos têm mandatos de 4 anos, com vencimentos alternados a cada 2 anos.

aprovado pelo Secretário de Estado de Desenvolvimento de Recursos Humanos, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data de publicação do Decreto.

No Art. 6º, temos que a manutenção do Conselho Estadual de Educação correria à conta de dotações orçamentárias da Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos, mediante plano de aplicação aprovado pelo titular da Secretaria.

O Decreto nº 255, de 24 de setembro de 1979<sup>14</sup> (Mato Grosso do Sul, 1979), que incluiu dispositivos no Decreto nº 83 de 14 de março de 1979 (acima citado), complementou o Decreto nº 83, acrescentando que: na primeira investidura, os Conselheiros tomariam posse perante o Secretário de Estado de Educação; o Presidente e o Vice-Presidente do Conselho seriam eleitos dentre seus membros com mandato de 2 (dois) anos, permitida uma recondução imediata; a primeira sessão do Conselho Estadual de Educação, seria exercida sob a Presidência do Conselheiro mais idoso presente à sessão que, em seguida, elegeria o Presidente e o Vice-Presidente; e primeira sessão plenária instalar-se-ia com a presença de dois terços dos membros do Conselho e passariam a deliberar com a presença da maioria absoluta dos membros do colegiado; após a assunção do Presidente mais idoso e antes da eleição do Presidente e Vice-Presidente, o plenário deliberaria sobre os dias das sessões, horário, *quórum* e votação e outros assuntos que julgassem pertinente; os Conselheiros seriam empossados pelo Presidente do Conselho, em sessões do Conselho Estadual de Educação que se realizaria na primeira reunião e seguida a nomeação.

A Lei nº 1.460/1993 (Mato Grosso do Sul, 1993), em seu Art. 1º, decretou que o Conselho Estadual de Educação – CEE/MS, tem função consultiva, deliberativa e normativa da política de educação. Seu Art. 2º determinou as competências do CEE/MS como: I) interpretar, na órbita administrativa, os dispositivos da legislação referente ao ensino; II) propor modificações e medidas que visem à organização, funcionamento, expansão e aperfeiçoamento do ensino; III) autorizar experiências pedagógicas para os estabelecimentos de ensino estadual; IV) decidir sobre a autorização para o funcionamento de estabelecimentos isolados de ensino superior, e universidades, desde que criados e mantidas pelo Poder Público Estadual ou Municipal; V) aprovar estatutos e regimentos das unidades referidas no inciso anterior;

---

<sup>14</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 255/1979**. Inclui dispositivos no Decreto nº 83 de 14 de março de 1979 que, dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação e da outras providências. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 1979.

VI) decidir sobre a autorização e o reconhecimento de cursos nos estabelecimentos de ensino de pré-escolar, 1º e 2º graus, não pertencentes à União; VII) editar normas relativas à: a) organização e ao funcionamento do sistema estadual de ensino; b) à situação de transferência de discentes, de um para outro estabelecimento, dentro ou fora do País, decidindo sobre as adaptações que se fizerem necessárias; c) a tratamento especial a ser dispensado a estudantes que se revelem superdotados ou que sejam portadores de qualquer deficiência física ou mental; d) à fiscalização dos estabelecimentos de ensino a que se referem os incisos IV e VI deste artigo; VIII) promover sindicâncias nas instituições de ensino sujeitas à sua jurisdição; IX) propor, após inquérito administrativo a suspensão do funcionamento de qualquer estabelecimento de ensino, do sistema estadual, por motivo de infringência da legislação de ensino ou de preceito regimental.

Ainda, o Art. 2º determinou: X) relacionar as matérias de ensino de 1º e 2º graus do sistema estadual que poderão ser escolhidas pelos estabelecimentos para constituir a parte diversificada dos seus currículos plenos; XI) aprovar a inclusão nos currículos dos estabelecimentos de estudos não decorrentes de matérias relacionadas para a finalidade prevista no inciso anterior; XII) aprovar, na forma dos §§ 3º e 4º do artigo 4º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, outras habilitações profissionais diversas das fixadas, com validade apenas no âmbito regional; XIII) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema estadual de ensino; XIV) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; XV) dispor sobre seu regimento interno; XVI) emitir parecer sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educacional que lhes sejam submetidos pelo Secretário de Educação; XVII) manter intercâmbio com o Conselho Federal de Educação e com os demais Conselhos Estaduais de Educação; XVIII) apreciar recursos de decisões finais nos casos do artigo 50 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968; XIX) exercer as demais atribuições que lhe forem conferidas pela Legislação Federal e Estadual.

O Art. 3º estabeleceu que o Conselho Estadual de Educação seria constituído por quinze membros efetivos e seis suplentes, nomeados pelo Governador do Estado, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação. Sendo que: será de quatro anos o mandato do membro do Conselho, permitida a recondução uma única vez. Na escolha dos membros do Conselho, o Chefe do Poder Executivo levará em conta a necessidade de nele serem devidamente representadas as diversas

regiões do Estado, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular. O membro efetivo, em suas faltas e impedimentos, será substituído por um dos suplentes, convocado na forma regimental. Em caso de vaga, em razão de morte ou renúncia de Conselheiro, a nomeação do substituto será feita para completar o prazo de mandato do substituído. Perderá o mandato o Conselheiro que, injustificadamente, faltar a três sessões consecutivas ou nove sessões alternadas, no decorrer do mandato, ou for condenado por sentença irrecorrível, por crime ou contravenção penal. As funções de Conselheiro são consideradas de relevante interesse para o Estado, e o seu exercício tem prioridade sobre o de qualquer cargo público de que seja titular o Conselheiro. Os Conselheiros receberão o “jeton ” de presença por sessão a que comparecerem, bem como o ressarcimento das despesas de transporte e hospedagem caso devam deslocar-se do município do seu domicílio para atender aos trabalhos do Conselho.

O Art. 4º definiu como órgãos deliberativos do Conselho Estadual de Educação o Plenário e as Câmaras. No Art. 5º, sobre responsabilidade jurídica, ficou indicado que responde, judicial e extrajudicialmente, pelo Conselho Estadual de Educação, o seu Presidente, que será eleito pelo Plenário, dentre seus membros, para um mandato de dois anos, permitida a recondução uma única vez.

A Lei nº 2.787/2003<sup>15</sup> (Mato Grosso do Sul, 2003), Lei de Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, detalhou as funções do CEE/MS. No Cap. 4, Art. 27º, estabeleceu que as funções do Conselho Estadual de Educação ficam estabelecidas em regimento próprio. Sendo que, cabe ao Conselho Estadual de Educação (Art. 28º): I) participar da elaboração da política educacional do Estado; II) acompanhar e avaliar a execução da política educacional do Estado; III) participar da elaboração de políticas públicas nas áreas de educação básica e educação superior, conjuntamente com órgãos públicos e particulares que atuam nessa áreas ou que possuem ações específicas nas áreas de educação infantil, educação indígena, educação especial, educação de jovens e adultos, formação profissional e tecnológica; IV) avaliar e fiscalizar a execução das políticas públicas nas áreas mencionadas no inciso anterior; V) normatizar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional no âmbito do Sistema Estadual de Ensino;

---

<sup>15</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.787/2003**. Lei de Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 2003.

Também, de acordo com o Art. 28º, VI) fiscalizar o cumprimento da legislação educacional do Estado; VII) emitir parecer sobre assuntos e questões de natureza educacional que lhe forem submetidas pelos Poderes Executivo e Legislativo e de outras instituições; VII) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo secretário de Estado de Educação; IX) exercer as demais atribuições que a legislação federal confere aos Conselhos Estaduais de Educação, assim como, no que couber no âmbito estadual, as que são consignadas pelo Conselho Nacional de Educação, em relação ao Sistema Federal de Ensino; X) elaborar e alterar o seu regimento a ser homologado pelo Secretário de Estado de Educação.

Na mesma Lei ficou definido, em seu Art. 29º, que Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul será integrado por 15 (quinze) Conselheiros titulares escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, nomeados pelo Governador do Estado, consoante o disposto nesta Lei, para exercer um mandato de quatro anos.

O Decreto nº 11.942/2005<sup>16</sup> (Mato Grosso do Sul, 2005), regulamentou a composição do CEE/MS conforme estabelecido pela Lei nº 1.460/1993, especificando a representatividade de diferentes instituições públicas e privadas na composição do Conselho. Ele decretou, em seu Art. 2º, que o Governo do Estado e as instituições públicas e privadas serão representados na composição do Conselho Estadual de Educação, observados os quantitativos de I) seis do Governo do Estado, sendo dois indicados pelo Governador; quatro indicados pela Secretaria de Estado de Educação; II) um indicado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS; III - um indicado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS; IV) um indicado pelas Instituições Superiores Privadas de Ensino; V) um indicado pela Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul - FETEMS; VI) um indicado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul - UNDIME/MS; VII) um indicado pela Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino - FITRAE/MS; VIII) um indicado pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul - SINEPE/MS; IX) um indicado

---

<sup>16</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 11.942/2005**. Regulamenta o art. 3º da Lei nº 1.460, de 17 de dezembro de 1993, que dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação - CEE/MS, e os artigos 29 e 30 da Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 2005.

pela Federação Empresarial de Mato Grosso do Sul; X) um indicado pelos Movimentos Populares que realizam atividades ou experiências na área educacional.

Em 2005, a Resolução/SED nº 1.848<sup>17</sup>, de 27 de abril de 2005 (Mato Grosso do Sul, 2005), aprovou o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação/MS, por meio do detalhamento de suas competências e procedimentos internos. Definiu a organização do Conselho, suas câmaras, e as atribuições das plenárias e comissões temporárias, regulando as atividades diárias do Conselho.

Segundo sua natureza e finalidades, no Cap. I, Art. 2º, ficou estabelecido que compete ao Conselho Estadual de Educação: participar da elaboração, acompanhamento e implementação de políticas e planos educacionais, em consonância com as normas legais vigentes; interpretar, no âmbito administrativo, os dispositivos da legislação referentes à educação básica, à educação profissional e à educação superior; prestar assessoria ao Secretário de Estado de Educação nos assuntos relativos à educação, quando solicitado; subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação; propor medidas que visem à organização, ao funcionamento, à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;

Também compete ao CEE/MS deliberar sobre a organização, estrutura e funcionamento das instituições educacionais vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino que oferecem a educação básica, a educação profissional e a educação superior, no que se refere: ao credenciamento de instituições educacionais para o oferecimento da educação básica e suas modalidades, educação profissional e educação superior; à autorização de funcionamento das etapas da educação básica e suas modalidades e de cursos de educação profissional e de educação superior; ao estabelecimento de critérios para elaboração de estatuto e regimento das instituições de educação superior; ao reconhecimento e à renovação do reconhecimento de cursos oferecidos por instituições de educação superior; ao credenciamento periódico de instituições de educação superior; ao processo de avaliação de cursos e de instituições educacionais que oferecem educação básica, educação profissional e educação superior; à autorização de experiências pedagógicas para as instituições educacionais; à proposição de abertura de sindicância e ou processo administrativo nas unidades escolares, quando necessário, a ser efetivada pela Secretaria de Estado

---

<sup>17</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 1.848, de 27 de abril de 2005**. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação/MS. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 2005.

de Educação; à suspensão do funcionamento de cursos de qualquer instituição de ensino; e à cassação de atos concedidos por este Conselho.

Ainda são competências do Conselho Estadual de Educação: emitir parecer sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educacional que lhe sejam submetidos; realizar audiências públicas para discussão prévia de normas a serem editadas, quando julgar necessário; promover a divulgação das normas aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, após publicação das mesmas; manter regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, assim como com organizações governamentais e não governamentais que atuam na área educacional ou que com elas tenham interfaces; viabilizar o regime de colaboração com os Conselhos Municipais de Educação do Estado; articular-se com instituições da sociedade organizada para troca de experiências e informações, com vistas à efetivação das políticas educacionais para o Estado de Mato Grosso do Sul; elaborar e aprovar o Regimento Interno e o Regulamento Interno; e exercer as demais atribuições que lhe forem conferidas pela legislação federal e estadual.

Quanto à composição do Conselho Estadual de Educação, ficou determinado no Art. 3º que o Conselho Estadual de Educação será composto por Conselheiros efetivos e suplentes, nomeados pelo Governador do Estado para um mandato de quatro anos, conforme a representatividade estabelecida pela legislação vigente. O termo de posse dos Conselheiros será assinado perante o Presidente do Conselho Estadual de Educação. Em caso de vacância, será nomeado um substituto para concluir o mandato, mantendo-se a representatividade.

No Art. 4º, o Conselho Estadual de Educação ficou formado pela Câmara de Educação Básica (CEB), Câmara de Educação Profissional e Educação Superior (CEPES), Câmara Conjunta (CC) e Plenária. Todos os Conselheiros deverão estar vinculados à Câmara Conjunta, à Plenária e a uma das outras Câmaras. Para o desenvolvimento de suas atividades, o Conselho contará com uma Coordenadoria Geral.

Sobre as Câmaras e suas atribuições, ficou estabelecido, no Art. 5º, que as Câmaras, de forma privativa e autônoma, terão funções consultivas e deliberativas sobre os assuntos pertinentes, podendo encaminhar ou recorrer à Plenária quando necessário. As Câmaras aprovarão deliberações concessivas e de indeferimento, e seus atos serão assinados pelo Presidente do Conselho Estadual de Educação. O Art.

6º determina que as Câmaras reunir-se-ão ordinariamente conforme o calendário anual aprovado e, extraordinariamente, quando convocadas pelo Presidente do Conselho ou em decorrência de solicitação de uma das Câmaras, exigindo-se a presença da maioria absoluta de seus membros.

Quanto à Plenária e suas atribuições, no Art. 11, ficou indicado que são atribuições: I) participar da elaboração e execução de políticas e planos educacionais, em consonância com as normas legais vigentes; II) aprovar a composição das Câmaras do Conselho e constituir Comissões Temporárias; III) encaminhar às Câmaras, quando necessário, as minutas de deliberações normativas elaboradas pelas Comissões Temporárias, para apreciação, análise e parecer; IV) promover audiências públicas para discussão prévia de normas a serem editadas pelo Conselho; V) apreciar e aprovar as indicações encaminhadas pelas Câmaras ou Comissões Temporárias; VI) aprovar as deliberações normativas, suspensivas, de cassação e, em caráter de exceção, as concessivas; VII) decidir sobre as questões inerentes à educação básica, educação profissional e educação superior e outras que lhe forem encaminhadas; VIII) deliberar sobre assuntos educacionais; IX) encaminhar às Câmaras, quando necessário, para decisão, as matérias de sua competência; X) decidir sobre a forma de divulgação das normas aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, após publicação das mesmas; XI) apreciar os pedidos de reconsideração; XII) propor pauta de reuniões; XIII) decidir os casos omissos.

Sobre as Comissões Temporárias, o Art. 12 determinou que as Comissões Temporárias, formadas durante a Plenária, serão compostas por, no mínimo, três Conselheiros, além de técnicos do Conselho e, quando necessário, especialistas, com o objetivo de desenvolver tarefas específicas. Essas comissões serão automaticamente dissolvidas após a conclusão dos trabalhos. Sendo que a composição das Comissões Temporárias e o período de sua duração serão determinados por meio de Portaria do Conselho Estadual de Educação.

No ano de 2007 foi aprovada a Resolução/SED nº 2.132<sup>18</sup>, de 19 de julho de 2007 (Mato Grosso do Sul, 2007). Ela aprovou a Emenda n. 1/2007 do Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, a qual dispunha sobre a inclusão de parágrafos e exclusão do parágrafo único no Art. 12 do Regimento

---

<sup>18</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 2.132, de 19 de julho de 2007**. Aprova a Emenda n. 1/2007 do Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 2007.

Interno do Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (acima exposto). Dessa forma, o Art. 12 passou a vigorar com os parágrafos:

§ 1º A composição das Comissões Temporárias e o período de sua duração serão definidos por meio de Portaria do Conselho Estadual de Educação.

§ 2º Será facultada a participação de colaboradores eventuais, em caráter excepcional e transitório.

§ 3º A participação de colaboradores eventuais, prevista no § 2º, requer apreciação e aprovação prévia do Colegiado” (Mato Grosso do Sul, 2007, p. 01).

A partir de 2014, os diferentes documentos a seguir mencionados ficaram inter-relacionados no contexto da regulamentação, estrutura e funcionamento do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

A Resolução/SED nº 2.848<sup>19</sup>, de 23 de janeiro de 2014 (Mato Grosso do Sul, 2014) atualizou e aprovou o Regimento Interno do CEE/MS, que estabeleceu as normas e diretrizes internas para o funcionamento do Conselho. Ela revogou a resolução anterior (SED nº 1.848, de 27 de abril de 2005) e outras disposições conflitantes.

A Deliberação CEE/MS n.º 10.321<sup>20</sup>, de 20 de março de 2014 (Mato Grosso do Sul, 2014), aprovou o Código de Ética para os profissionais atuantes no CEE/MS, abrangendo conselheiros e servidores. Este documento detalhou os princípios éticos e padrões de comportamento esperados no desempenho de suas funções.

A portaria nº 66/CEE/MS, de 21 de março de 2014<sup>21</sup> (Mato Grosso do Sul, 2014), emitiu disposições sobre a execução das atividades do CEE/MS de forma democrática, considerando a decisão da reunião do Conselho Pleno e o artigo 7º do Regimento Interno. Esta portaria foi um exemplo de como as reuniões do Conselho Pleno podem levar a decisões administrativas baseadas no Regimento Interno.

A Portaria CEE/MS n.º 001<sup>22</sup>, de 4 de outubro de 2018 (Mato Grosso do Sul, 2018), similar à Portaria nº 66, também assegurou a execução das atividades do

---

<sup>19</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 2.848, de 23 de janeiro de 2014.** Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação/MS. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 2014.

<sup>20</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação nº 10.321, de 20 de março de 2014.** Aprova o Código de Ética dos profissionais que atuam no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 2014.

<sup>21</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Portaria nº 66, de 21 de março de 2014.** Aprova o Regulamento do Conselho Estadual de Educação/MS. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 2014.

<sup>22</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Portaria nº 001, de 04 de outubro de 2018.** Aprova o Regulamento do Conselho Estadual de Educação/MS. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 2018.

CEE/MS, com base nas decisões do Conselho Pleno e o artigo 7º do Regimento Interno. No entanto, sua data e contexto específicos indicaram uma atualização ou decisão administrativa recente, em conformidade com as normas internas do Conselho.

Desse modo, cada um desses documentos desempenhou um papel específico na estrutura normativa do CEE/MS, com a Resolução estabelecendo o Regimento Interno, a Deliberação definindo o Código de Ética, e as Portarias detalhando as implementações administrativas baseadas nas decisões do Conselho Pleno e Regimento Interno.

De forma geral, todas essas legislações citadas se inter-relacionam ao definir o CEE/MS como um órgão colegiado integrante do sistema de desenvolvimento de recursos humanos do Estado, regulamentando sua composição, funcionamento, competências e procedimentos administrativos internos, uma vez que cada documento complementa os anteriores, atualizando e detalhando aspectos específicos da estrutura e operação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

## 2.2 ARTICULAÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O papel dos Conselhos Estaduais nas Políticas Públicas de Educação envolve a realização de ações como órgãos responsáveis pela execução e promoção do controle social, atuando como cogestores das políticas educacionais. De modo geral, “o Conselho delibera quando normatiza; é consultivo quando interpreta e quando é normativo é igualmente consultivo e deliberativo” (Bigarella, 2015, p. 57).

No entanto, esses conselhos não devem se limitar a ser agentes fiscalizadores do cumprimento da legislação sem que, primeiramente, sejam profundos conhecedores das políticas públicas, caso o Conselho estiver constituído como órgão de política pública. Nesse contexto, Garcia (2004, p. 48) elucida que

No final da década de 1970, mais precisamente em 1979, foi instituído o CEE/MS, pelo Decreto-Lei nº 08, de 1º de janeiro de 1979, que regulamentava o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, estrutura administrativa cuja competência era “[...] contribuir para promoção de melhores níveis sanitários, educacionais, culturais, de aptidão

física e desportiva, de aprimoramento profissional e de bem-estar da população do Estado”.

Desse modo, o Conselho Estadual de Educação, como estabelecido pelo Decreto-Lei nº 8 em 1º de janeiro de 1979, exerce funções consultivas, normativas e de fiscalização conforme as legislações federal e estadual. O CEE/MS teve, desde sua criação, seu funcionamento e suas atribuições regulamentadas via decretos do poder executivo. No entanto,

[...] com a vigência da Constituição Estadual de 1989, conforme o teor do art. 197, esses decretos deveriam ser substituídos por uma lei estadual, que, além de regulamentar o seu funcionamento e a sua representatividade, deveria adequar o órgão às suas novas prerrogativas (Garcia, 2004, p. 50).

Em relação à autonomia do CEE/MS em comparação ao Poder Executivo, não há nenhuma lei que explicita essa característica para o órgão. Conforme Garcia (2004), ocorre o contrário: suas deliberações só têm efeito legal após serem homologadas pelo Secretário de Estado de Educação, conforme estipulado no §1º, art. 2º da Lei 1460/1993. Dessa forma, embora o Conselho tenha a competência de deliberar e normatizar atos dentro da própria Rede Estadual, a legislação não evidencia sua independência em relação ao órgão executivo.

Segundo Garcia (2004, p. 67), “na primeira fase da implantação do CEE/MS, suas atribuições eram de natureza consultiva, normativa e de fiscalização, sendo esta última exercida como um ‘emissor de alvarás’ para os estabelecimentos oficiais e particulares de ensino”.

Com a entrada em vigor da Constituição Estadual de 1989, a sua existência passa a ser garantida por dispositivo constitucional, tendo suas atribuições ampliadas, passando a ser definido como um “[...] órgão colegiado vinculado a SED/MS, com função consultiva, deliberativa e normativa da política de educação” (Mato Grosso do Sul, 1993). Fiscalizar deixa de ser sua atribuição, podendo, no entanto, editar normas sobre a fiscalização dos estabelecimentos de ensino que não pertençam à União (Garcia, 2004, p. 67).

Um adendo é que a estrutura, as atribuições e o funcionamento do CEE/MS, definidos pela Lei n.º 1460/1993, permanecem inalterados até hoje, mesmo após a promulgação da LDB n.º 9394/1996. Não foram implementadas inovações significativas que sugerissem uma organização diferente daquela estabelecida pela LDB n.º 4024/1961. Assim sendo, para Garcia (2004),

A tarefa de compreender o papel do CEE/MS na definição das políticas públicas para o estado de Mato Grosso do Sul, passa primeiro pela necessidade de entender como o órgão está composto, a quem seus conselheiros representam, como funcionam suas instâncias e quais as suas competências (Garcia, 2004, p. 67).

Para contextualização histórica, elucidamos que antes de se tornar Mato Grosso do Sul, o sul de Mato Grosso passou por uma trajetória histórica de mais de um século, desde o surgimento dos ideais divisionistas até a promulgação da lei de 1977 (Garcia, 2004).

A concepção desse novo Estado começou junto com o início da ocupação na região. Portanto, discutir o processo de ocupação e evolução de decisões e instituições políticas do antigo sul de Mato Grosso significa abordar a própria divisão do Estado, pois suas raízes estão intrinsecamente ligadas a essa ocupação.

Para Bittar (2017) valeu a pena a divisão de Mato Grosso, pois ao olhar para trás, é inegável que o desmembramento foi benéfico para ambas as regiões, proporcionando um maior impulso econômico. Mato Grosso do Sul, com uma base agrária, atualmente lidera na pecuária de corte. Também, o rápido crescimento econômico, aliado à diminuição da expansão demográfica no final dos anos 1980, contribuiu para uma posição socioeconômica favorável.

Quanto à Institucionalização dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), os CEEs foram estabelecidos e receberam suas atribuições em consonância com a organização dos sistemas federal e estadual de ensino. Situação que refletia uma dinâmica federativa na qual os estados detinham o controle administrativo e político sobre a oferta educacional em seus territórios respectivos. Naquela época, os Sistemas Estaduais de Ensino englobavam tanto as escolas públicas e privadas do Ensino Primário e Médio (incluindo as municipais), quanto as instituições de Ensino Superior estaduais e municipais. Sendo que,

A Constituição Federal de 1934 (Brasil, 1934) foi o primeiro instrumento jurídico a dispor sobre os CEEs. No seu art. 152, ao atribuir competência ao então CNE para elaborar o PNE e sugerir medidas para solucionar os problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (Oliveira *et al.*, 2018, p. 671).

Somente a partir dos anos 1990, segundo Elias Sobrinho (2007),

[...] os Conselhos em geral e, em particular, os de educação, amparados em preceitos da legislação maior, transpostos para as suas normas, além daquelas competências e atribuições, incorporaram, como reflexos das mudanças e demandas da sociedade, as funções essencialmente de órgãos da esfera pública – como mecanismos institucionais - na categoria de órgãos de Estado (Elias Sobrinho , 2007, p. 50).

Nesse panorama, Oliveira *et al.* (2018) afirma que,

De modo geral, os Sistemas Estaduais de Ensino no Brasil possuem, a par de outras instâncias, dois órgãos superiores de administração da educação estadual que, em tese, devem atuar de forma articulada: a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e o Conselho Estadual de Educação (CEE) (Oliveira *et al.*, 2018, p. 670).

A criação e institucionalização desses órgãos colegiados pelos governos teve como objetivo estabelecer um espaço legítimo para a participação política da sociedade. Uma vez que a análise dos papéis desempenhados pelos conselhos de educação destacou sua relevância nos sistemas educacionais, pois introduziram a figura de um órgão com atribuições normativas, deliberativas e consultivas para o próprio sistema educacional. Nesse panorama,

No caso dos CEEs, em que pese o fato de o valor de sua função nos Sistemas Estaduais de Ensino se fazer notar na quase totalidade das Constituições Estaduais (CEs) do País, sobretudo em termos da centralidade assumida por sua competência normativa (Cury, 2001), o mesmo não pode ser dito em relação ao planejamento estadual decenal da educação (Oliveira *et al.*, 2018, p. 670).

Nesse contexto, observamos falhas significativas, como por exemplo, os Conselhos Estaduais de Educação não serem devidamente reconhecidos como o principal espaço para coordenar ou desenvolver o plano educacional. Além disso, sua relevância como órgão colegiado dentro do Sistema Estadual de Ensino acaba sendo subestimada e essa falta de reconhecimento compromete a qualidade técnica.

Para Oliveira *et al.* (2018, p. 683), “os CEEs apresentam uma trajetória declinante, desde a sua criação, se considerarmos o papel dos mesmos no âmbito da educação nacional”. Os autores (Oliveira *et al.*, 2018) consideram que os princípios que fundamentavam a institucionalização dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) estavam integrados à legislação nacional, estabelecendo uma conexão entre eles, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os objetivos que uniam as unidades federativas em um projeto educacional comum.

Contudo, após a efetiva criação da maioria desses órgãos na década de 1960 e sua subsequente regulamentação, os CEEs foram gradativamente negligenciados

pela legislação nacional. Consequentemente, foram limitados ao escopo dos estados, onde, de fato, pouco se tem conhecimento, tanto na literatura acadêmica quanto nos debates nacionais, sobre sua estrutura e funcionamento. Nessa perspectiva,

Sabe-se que, sobretudo a partir da consolidação dos CEEs na década de 1970, sobressaiu-se nesses órgãos um perfil de atuação fortemente cartorial e voltado para a regulamentação das instituições privadas de ensino. Porém, a partir das demandas impostas pelo imperativo da gestão democrática, com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, também com as novas configurações dos sistemas de ensino regulamentadas pela LDBEN de 1996, os CEEs foram, por um lado, impactados pelo esvaziamento de algumas das suas competências e práticas, destacadamente em relação à normatização da educação municipal e, por outro lado, pressionados pelas novas demandas que se apresentaram a partir de então, tais como as que se inscrevem no contexto do planejamento estadual (Oliveira *et al.*, 2018, p. 683).

Sendo assim, a gestão democrática, um princípio fundamental do planejamento, tornou essencial compreender o papel dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) no processo de elaboração dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) (Oliveira *et al.*, 2018).

No desenvolvimento dos PEEs, observamos uma preocupação constante em enfatizar a natureza democrática do processo, especialmente em nível territorial. Nesse sentido, instâncias como os CEEs e os Fóruns de Educação Estaduais (FEEs) emergem como elementos cruciais para garantir um planejamento educacional democrático em nível estadual, conforme destacado por Oliveira *et al.* (2018). Esses órgãos proporcionam espaços de participação e representação da sociedade civil e dos diversos segmentos da comunidade educacional, facilitando uma tomada de decisão inclusiva e legitimada pelo diálogo e pela diversidade de perspectivas. Nesse ponto, de acordo com Oliveira *et al.* (2018), entendemos que

A ausência de um protagonismo dos CEEs no processo de elaboração dos PEEs em questão tem reflexos nas leis de criação destes últimos que, uma vez aprovadas, revelaram um esvaziamento das competências dos CEEs como órgãos dos Sistemas Estaduais de Ensino, bem como uma fragilidade no que se refere ao aporte do sistema para sua infraestrutura (Oliveira *et al.*, 2018, p. 684).

A menção aos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) nesta legislação é escassa e, quando ocorre, é pouco frequente nos Planos Estaduais de Educação (PEEs) como um todo. Em consonância com Oliveira *et al.* (2018), isso sugere que sua presença é relegada a ações isoladas e pouco integradas à verdadeira natureza de um órgão estatal. As evidências apontam, portanto, para a persistência de funções

meramente burocráticas, que limitam a eficácia desses conselhos, e para um enfraquecimento de sua capacidade de atuar como órgão gestor das políticas educacionais nos respectivos estados.

Dessa forma, “para evitar que um Conselho de Educação venha a se tornar um órgão puramente burocrático, cabe-lhe, também, como responsabilidades, a construção de uma imagem que reflita a sua função de responder aos desafios dos dias atuais na esfera da educação” (Elias Sobrinho, 2007, p. 45), com o intuito de definir claramente o conceito que deseja adotar para si, incluindo suas práticas de maior amplitude e competências mais abrangentes para poder explorar diferentes direções.

Em 1995, na gestão do Secretário de Estado de Educação Aleixo Paraguassu Netto, foi elaborada para o “2º grau” (atual ensino médio) da Rede Estadual de Ensino uma proposta política intitulada "Projeto Ensino de 2º Grau: Qualidade e Cidadania"<sup>23</sup> (Garcia, 2004, p. 70). Cujas metas consistiam em reorganizar o

[...] funcionamento dos cursos de 2º grau da rede estadual, a fim de oferecer um ensino de qualidade, garantindo professores habilitados, estrutura física adequada, capacitação continuada e recursos didático-pedagógicos e tecnológicos (Mato Grosso do Sul, 1995).

Esta iniciativa tinha como objetivo reorganizar o funcionamento dos cursos de ensino médio, visando proporcionar um ensino de alta qualidade. O projeto também se comprometia a assegurar professores qualificados, infraestrutura física adequada, capacitação contínua, e recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos. A implementação estava planejada para o ano de 1996. Temos que,

Conforme o documento, os cursos de 2º grau seriam concentrados em apenas duas escolas, em cada município, sendo uma reservada ao curso da Lei nº 7.044/82 e a outra destinada ao chamado Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) (Garcia, 2004, p. 72).

Segundo a proposta, tanto os cursos da Lei n.º 7044/1982 quanto a Habilitação para o Magistério seriam oferecidos conforme a demanda, concentrando-se em algumas escolas da Rede Estadual de Ensino designadas como polos (Garcia, 2004). Essas escolas seriam selecionadas com base em critérios estabelecidos, levando em consideração suas condições para oferecer cursos específicos de ensino médio. Em

---

<sup>23</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Processo nº 13/009047/95**. Refere-se à consulta sobre a implantação do projeto “Ensino de 2º Grau: Qualidade e Cidadania. Campo Grande, SED/MS, 1995.

contrapartida, “os cursos de 2º grau que estavam sendo oferecidos nas escolas não estabelecidas como polos, seriam gradativamente absorvidos por aquelas, e estas passavam a oferecer apenas o ensino de 1º grau (CEFAM)” (Garcia, 2004, p. 72).

Na década de 1990, mais especificamente em 1996, “um fato importante que marcou esse período foi a entrada em vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96, sancionada no dia 20 de dezembro de 1996” (Garcia, 2004, p. 75). Contudo, “a nova LDB foi omissa com referência aos Conselhos Estaduais de Educação. Ao contrário da Lei n.º 4024/61, não trouxe em seu teor dispositivo legal tornando obrigatória a existência dos órgãos colegiados nos Estados” (Garcia, 2004, p. 75).

De modo geral, conforme Garcia (2004), a partir da publicação do Parecer CEE/MS n.º 223/97, contendo as “Orientações Preliminares do Conselho Estadual de Educação sobre a Lei n.º 9394/96”, foram sendo atualizadas gradativamente as demais normas, algumas consistindo em simples adequações de nomenclatura, outras abordando alterações mais profundas, provocadas pela legislação federal.

Em vista disso, Garcia (2004) considera que no Parecer CEE/MS 223/97, observamos que em questões gerais, o CEE/MS atuou primariamente como um veículo para transmitir as diretrizes estabelecidas pelo CNE. Por outro lado, em assuntos que envolvem procedimentos mais burocráticos, como a instrução processual para autorização de funcionamento de estabelecimentos de ensino e reconhecimento de cursos, o Conselho teve uma atuação mais independente. Para Garcia (2004),

A primeira mudança mais substancial no oferecimento do ensino da rede pública estadual, operada pela SED/MS, após a vigência da nova LDB, ocorreu no início de 1998, último ano do governo de Wilson Barbosa Martins (1995-1998), quando a Secretaria de Estado de Educação publicou a Resolução n.º 1222, de 10 de fevereiro de 1998, que dispôs “sobre a instituição e organização curricular em Ciclos no Ensino Fundamental, nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”, a partir de 1998 (Garcia, 2004, p. 81).

Durante o governo de José Orcírio Miranda dos Santos (1999 a 2002), a proposta educacional para Mato Grosso do Sul foi desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), sob a liderança do Secretário Pedro Cesar Kemp Gonçalves. Essa iniciativa foi apresentada como “Escola Guaicuru: vivendo novas lições” e publicada no primeiro caderno da série Cadernos da Escola Guaicuru, em 1999. Essa proposta,

Diferenciando-se da proposta do governo antecessor “Princípios Norteadores”, que apontava o fracasso escolar como principal problema educacional no Estado, identificava como principal fragilidade da política educacional o número significativo de segmentos da sociedade sul-matogrossense que não possuía condições necessárias de acesso à educação básica, realidade produzida por essa organização sócio-político-econômica (Garcia, 2004, p. 89).

No ano de 1997, conforme Garcia (2004), já havia entrado em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que modificou significativamente o oferecimento do ensino médio, sendo uma das suas principais medidas a dissolução do ensino profissionalizante do ensino regular. Garcia (2004, p. 99) relata que

Após quase dois anos da entrada em vigor da nova LDB, o Conselho aprovou o Parecer CEE/MS n.º 444/99, tendo como relatora a Conselheira Lúcia Salsa Corrêa, tratando de orientações sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. A votação do parecer ocorreu na reunião plenária do dia 08 de outubro de 1999, sendo publicado no diário oficial do dia 11 de novembro de 1999.

Nesse contexto,

Conforme a introdução do Parecer CEE/MS n.º 444/99, seu conteúdo “destinava-se a fazer uma reflexão inicial” a respeito dos artigos da Lei 9493/1996 que tratam do Ensino Médio, assim como dos pareceres n.º 03, de 26/06/98, e n.º 15, de 01/06/98, emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, e das publicações do MEC “As Novas Diretrizes Curriculares que Mudam o Ensino Médio no Brasil” e o “Novo Ensino Médio”, de junho de 1998 (Garcia, 2004, p. 99).

Desse modo, em termos gerais, o Conselho enfrentou uma limitação significativa em sua participação efetiva nas decisões sobre propostas políticas, as quais são concebidas e executadas pelo próprio poder executivo. Esse distanciamento das discussões e debates pode, por vezes, sugerir uma falta de conflito na relação entre os dois órgãos. Assim,

[...] por apresentar o CEE/MS essa característica, acreditamos no exercício de suas funções há um descompasso e precisam ser aprimoradas no sentido de constituir defato, um canal de articulação da Sociedade Civil, de formar um espaço em que a classe trabalhadora possa também tensionar o Estado e o conjunto da Sociedade Civil para avançar na proposição e na implementação de políticas educacionais que atendam aos seus interesses (Garcia, 2004, p. 117).

Nesse contexto, para que o CEE/MS possa exercer uma influência contínua sobre as políticas públicas, é fundamental implementar mudanças significativas, como garantir uma composição mais democrática com representação de todos os

segmentos educacionais; assegurar maior autonomia do Conselho em relação ao poder executivo; providenciar infraestrutura física e pessoal adequada para seu funcionamento independente; além de ampliar suas atribuições legais para além das funções normativa, deliberativa e consultiva. Dessa maneira, o Conselho pode se configurar como um ambiente para discutir os principais temas das políticas educacionais, tornando-se uma plataforma para defender a construção de um projeto educativo que esteja em sintonia com uma visão ampla da sociedade.

A participação na elaboração e acompanhamento de planos educacionais, interpretação da legislação educacional, proposição de medidas para a organização e melhoria do ensino, e deliberação sobre questões pedagógicas e administrativas são a confirmação da importância dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) no cumprimento das políticas educacionais. Além disso, os CEEs têm a responsabilidade de autorizar o funcionamento de instituições de ensino, reconhecer cursos, fiscalizar o cumprimento da legislação e emitir pareceres sobre assuntos educacionais, contribuindo para a democratização da gestão educacional, garantindo a participação da sociedade civil e a construção de um sistema educacional mais inclusivo.

A partir dessas considerações trataremos, no Capítulo 3, brevemente sobre o panorama da evolução da política de Educação Especial no Brasil, destacando a influência de fatores socioeconômicos, acordos internacionais e movimentos sociais na sua construção, com destaque para o Estado de Mato Grosso do Sul e atuação do Conselho Estadual de Educação nesse contexto.

### 3 CONSELHO ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL E A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esse capítulo analisa a participação do Conselho Estadual de Educação na construção das políticas de educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, como procedimento de pesquisa, lançou-se mão da revisão bibliográfica, coleta e análise documental e de entrevista semiestruturada.

A revisão bibliográfica foi pautada na análise crítica da literatura existente sobre a política da educação especial e inclusão escolar no Estado de Mato Grosso do Sul, com foco na atuação do conselho estadual de educação do Estado, tais como: Neres (2002); Garcia (2004); Muniz (2006); Kassar (2011); Garcia e Michels (2011); Caldas (2013); Pletsch (2014), Bigarella (2015); Ferreira *et al.* (2018); Belato (2019); Felckilcker e Trevisol (2023), entre outros. O objetivo foi obter um panorama abrangente e atualizado do conhecimento atual, identificando os principais conceitos e descobertas relevantes para o assunto em estudo.

A análise documental se deu a partir da análise de leis, decretos, regulamentos, portarias, relatórios e outros registros oficiais relevantes ao tema do trabalho. A análise desses documentos permitiu identificar padrões, tendências e informações relevantes, ajudando a construir um panorama detalhado do tema investigado.

A entrevista semiestruturada, procedimento de coleta de dados qualitativos que combina elementos de entrevistas estruturadas e não estruturadas, se deu por meio de um guia de perguntas predefinidas (Anexo A), que serviu como um roteiro para garantir que temas-chave fossem abordados, mas com flexibilidade, adaptando as perguntas com base nas respostas e aprofundando questões relevantes conforme a conversa se desenvolveu.

A entrevistada é a professora pedagoga Eliza Emilia Cesco<sup>24</sup>, primeira diretora da Diretoria de Educação Especial, do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1981, primeira coordenadora da Comissão de Educação Especial Permanente no Conselho

---

<sup>24</sup> Figura pioneira na educação especial em Mato Grosso do Sul, possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (1966), Especialização em Supervisão Escolar pela UFRJ (1973) e Mestrado em Engenharia de Produção pela UFSC (2001). Com vasta experiência em educação especial, políticas públicas, educação superior e avaliação institucional, atualmente é professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e conselheira titular do Conselho Estadual de Educação de MS, onde foi presidente da casa entre 2001 e 2002. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Especial e o Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Diversidade. Disponível em: <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/eliza-emilia-cesco/>.

Estadual de Educação; também conselheira titular pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e ex-presidente do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, a qual participou na discussão, elaboração e aprovação de planos e políticas públicas para a educação especial, como a criação do Núcleo de Educação Inclusiva por meio do Decreto nº 11.027/2002<sup>25</sup>, que teve como objetivo oferecer apoio pedagógico e suplementação didática às unidades escolares, e instituiu o Sistema Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul por meio da Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003.

“A educação especial até meados do século XX era oferecida em instituições especializadas ou em classes especiais integradas na escola comum e tinha como objetivo substituir a escolaridade regular oferecida nas escolas para crianças ditas normais” (Nascimento; Santos, 2018, p. 54).

(...) porém deixa de ser a única forma de escolarização da pessoa deficiente com a nova perspectiva educacional inclusiva, garantida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pela LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) que no seu artigo 58 entende a educação especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – público-alvo da educação especial (PAEE) (Nascimento; Santos, 2018, p. 54).

Nesse ponto, a política educacional para estudantes com deficiências no Brasil tem suscitado questões cruciais. O dilema de determinar o espaço adequado para esses estudantes, seja em ambientes especializados ou nas escolas regulares, levanta indagações sobre a escolha entre segregação e inclusão. A alocação de recursos públicos também se torna uma preocupação central: devem esses recursos continuar a subsidiar instituições privadas de Educação Especial ou serem redirecionados para aprimorar os serviços públicos já existentes?

Para Garcia (2013, p. 102), “pensar a educação especial na última década implica retomar o Plano Nacional de Educação (PNE). No âmbito do PNE (Brasil, 2000, p. 86), foi considerada como um grande avanço a ser desenvolvido na década a “criação de uma escola inclusiva” baseada na formação de recursos humanos.” A autora (Garcia, 2013, p. 102) reitera que:

---

<sup>25</sup> Fica criado o Núcleo de Educação Inclusiva, com sede no Município de Campo Grande, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico e suplementação didática às unidades escolares, com vistas a assegurar o acesso, a permanência e a progressão das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (Mato Grosso do Sul, 2002).

A preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais.

Desse modo, no âmbito da educação especial, essa modalidade se destacou por suas características intrínsecas, as quais a distinguem de forma fundamental do ensino regular. Seu propósito não foi substituí-lo, mas sim complementá-lo de forma abrangente. Contudo, os Atendimento Educacionais Especializados (AEEs) têm desempenhado um papel de complementaridade. Nesse ponto, podemos notar que, em grande parte, os métodos de trabalho nas salas de recursos, considerando as atividades pedagógicas conduzidas ali, continuam seguindo uma trajetória paralela às atividades realizadas nas salas de aula regulares.

Esse tipo de integração só se tornou possível quando educação especial e regular são pensadas de forma conjunta. Mendes *et al.* (2011, p. 89) afirmam que “a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada.”

A trajetória da Educação Especial em Mato Grosso do Sul e no Brasil como um todo refletiu uma evolução significativa na abordagem educacional para estudantes com deficiências. Vimos que, inicialmente, a educação especial era predominantemente oferecida em instituições especializadas, segregando esses estudantes do sistema educacional regular. No entanto, com o passar dos anos e o amadurecimento das políticas públicas, a perspectiva de inclusão escolar ganhou força.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabeleceram bases sólidas para a inclusão, reconhecendo a educação especial como uma modalidade de educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino. Essa transição de paradigma trouxe consigo questões cruciais, como a alocação de recursos públicos, a formação de recursos humanos e a necessidade de adaptação das escolas.

Entendemos que a transformação de paradigma educacional que enfatiza a inclusão escolar como um direito fundamental dos estudantes com necessidades especiais requer que o CEE esteja atualizado e engajado nas mudanças normativas

necessárias para implementar essa perspectiva, incluindo aqui a elaboração de diretrizes, resoluções e regulamentos que promovam a inclusão, bem como a revisão das políticas educacionais existentes para alinhá-las com os princípios de igualdade de oportunidades e acesso à educação de qualidade. Além de promover a fiscalização e avaliação dos resultados alcançados pela Educação Especial e Inclusão Escolar no Estado.

Portanto, à medida que a Educação Especial se transforma em uma modalidade que visa a inclusão plena dos estudantes com necessidades especiais, a atuação do Conselho Estadual de Educação é essencial para criar um ambiente normativo favorável e garantir que as políticas e práticas educacionais estejam alinhadas.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a história da Educação Especial inicia-se em 1958, antes da divisão do Estado de Mato Grosso, quando foi criado o Instituto Sul Mato-grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAC) na cidade de Campo Grande (Corrêa; Silva, 2011).

Além desse Instituto, outras duas instituições educativas especializadas contribuem com a história da Educação Especial em Mato Grosso do Sul: a APAE e a Sociedade Pestalozzi, fundadas em 1967 e 1979 respectivamente, em Campo Grande (Neres, 2002). Nesse panorama, Cesco (2024) relatou que na sua trajetória profissional, por volta de 1978, após nascimento do seu filho em 1974, soube que em Campo Grande, que só tinha APAE até então, tinha uma pessoa abrindo uma outra instituição, a Associação Pestalozzi. Era uma pessoa conhecida, Ana Maria Toledo. Após contato,

Eu precisava voltar para a minha terra. Quando eu saí, eu me licenciava da FUCMAT, para fazer o mestrado. Então, a Ana Maria Toledo, com esse grupo de senhoras que abriu uma outra instituição em Campo Grande, Ana Maria vinha em férias em Campo Grande, conversou comigo e me convidou para criar na Pestalozzi, que recém estava abrindo, o serviço de estimulação precoce, com crianças menores, trabalhando para que elas não se atrasassem mais. E eu vim para Campo Grande, então, a Pestalozzi foi abrir em 79, eu vim para cá em 80, no início de 80 e coordenei esse trabalho de estimulação precoce de são crianças que se atrasam muito menos se elas são estimuladas (Cesco, 2024).

A partir da criação do CEE/MS, que se deu em 01 de janeiro de 1979, pelo Decreto-Lei nº 08, “em 24 de fevereiro de 1981, por meio do Decreto nº 915, (DO 25/2/1981) criou-se o Grupo de Trabalho destinado a estruturar a Educação Especial

que ela compôs como representante da FUCMAT” (Belato, 2021, p. 235). Nesse ponto, Cesco (2024) relembra:

A comissão foi formada, Salvador<sup>26</sup> estava na comissão, a Rosa Maria, filha do governador, os secretários adjuntos de estado estavam, e eu entrei nessa comissão como uma pessoa da católica, da professora da FUCMAT. E também dizer para você que quando Mato Grosso do Sul foi desmembrado de Mato Grosso, no estado e nos municípios que passaram a formar Mato Grosso do Sul, alguns deles já tinham serviços de classes especiais nas escolas comuns. Eu tenho até esse dado, se não me engano, 32 classes de deficiência mental, duas de deficiência auditiva, eram municípios que estavam em Mato Grosso, tinham esse serviço e na Secretaria de Educação tinha um, não era núcleo, era uma equipe de educação especial (Cesco, 2024).

Observamos, então, a importância da imersão na história da educação especial, considerando que a década de 1980 foi um período de transição do governo militar e ditatorial para a reabertura democrática (Belato, 2021). Associada a esse cenário, a voz dos excluídos começou a ecoar na organização das políticas públicas para um grupo historicamente marginalizado (Belato, 2021).

O CEE/MS integrava o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, estando vinculado à Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos (Garcia, 2004, 48); e que “suas atribuições eram de natureza consultiva, normativa e de fiscalização” (Garcia, 2004, p. 48). Bigarella (2015) ressalta que existiu dificuldade do CEE-MS em ser reconhecido pelo poder público como um espaço de mediação entre Estado e sociedade.

Em 26 de março de 1982, o Conselho Estadual de Educação fixa normas de funcionamento dos serviços especializados da Educação Especial, por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 261/82. Sendo que essa “deliberação foi a primeira normatização para a Educação Especial no Estado e se respaldou no artigo 9º da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e Parecer do CEE/MS, nº 054/82” (Muniz, 2006, p. 96). Na mesma época foi (1981) criada a Diretoria de Educação Especial no Mato Grosso do Sul. Nesse contexto, Cesco (2024) conta que:

---

<sup>26</sup> Médico psiquiatra Dr. Luiz Salvador de Miranda Sá Júnior, à época, professor da Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), hoje, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Conselheiro do Conselho Estadual de Educação (Guimarães; Cesco, 2018, p. 06).

Foi criada a diretoria de educação especial, eu assumia a direção. Nós tínhamos muito poucas pessoas na diretoria e na época, a época quando foi criada a diretoria, nós estávamos, nacionalmente, nós estávamos sob a vigência da lei 5692 de 1971. E o único artigo da lei era, ele dispunha, que era no artigo 9º, e ele dispunha que os alunos com deficiência física ou mental, eles falavam muito importador, não, eles falavam em... aqui, eu acho que era em... eles usavam muito direto, deficiente mental, nós aos poucos fomos melhorando essa terminologia. Ele estava dito... que eles... e é uma coisa importante... que os conselhos estaduais iriam ter que fazer normas locais para isso. Então a própria lei 5692, que era a LDB da época, rezava que os conselhos estaduais de educação deveriam legislar (Cesco, 2024).

A Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982 fixa normas para a Educação Especial. Em seu texto (Mato Grosso do Sul, 1982), ela definiu como excepcional todo aluno que, por apresentar características específicas – sejam elas mentais, físicas, neuromotoras, sensoriais, comunicativas ou comportamentais –, se diferenciasse dos demais estudantes considerados regulares. Esses alunos, por conta da extensão de suas particularidades, necessitavam de um atendimento pedagógico especial, que poderia envolver tanto a adaptação dos métodos de ensino quanto outras formas de suporte especializado.

Essa normativa organizou os estudantes excepcionais<sup>27</sup> em dois grupos: superdotados, com habilidades intelectuais superiores, e prejudicados, que apresentavam diferentes tipos de dificuldades. Entre os prejudicados, estavam alunos com deficiência mental global ou parcial, impedimentos que não afetavam funções nervosas superiores, e aprendizagem lenta. Também estavam incluídos casos com distúrbios psicorreativos, psicoses, marginalidade social, além de estados mistos e outras situações não previstas. A classificação buscava oferecer uma educação adequada às necessidades específicas de cada aluno, valorizando tanto suas dificuldades quanto seus talentos, embora a terminologia hoje seja considerada desatualizada (Mato Grosso do Sul, 1982).

A CEE nº 261/1982 também deliberou, além da conceituação e delimitação da clientela<sup>28</sup>, sobre o efetivo pedagógico; o currículo, a avaliação e a recuperação; a qualificação do pessoal; disposições gerais, transitórias e finais (Mato Grosso do Sul, 1982).

---

<sup>27</sup> Terminologia adotada pela Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982.

<sup>28</sup> Terminologia adotada pela Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982.

Muniz (2006) ressalta que o artigo 5º, da mesma Deliberação de 1982, estabeleceu que o atendimento educacional dos educandos excepcionais<sup>29</sup> seria organizado segundo categorias e tipos de excepcionalidade:

O § 1º, inciso I, desse artigo, especifica quem são os educandos deficientes mentais:

b) deficientes mentais treináveis - alunos que, embora possuam grau de inteligência pouco abaixo da média, possam ser alfabetizados, seguindo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional e, na idade adulta, independência econômica parcial ou total.

c) deficientes mentais dependentes - caracterizados por retardo mental profundo, de forma que são dependentes de ajuda alheia para satisfação de suas necessidades, mesmo as mais elementares e relacionadas a sua própria sobrevivência (Muniz, 2006, p. 97).

Nesse ponto, a autora (Muniz, 2006, p. 97) evidencia que “eleger pessoas com o respaldo em categorias, especialmente, as pessoas com deficiência mental, só começou a ser alterada nos meados da década de noventa, no Brasil, quando outras possibilidades começaram a surgir, como, a utilização das habilidades do comportamento adaptativo.”

E no dia 10 de outubro de 1986, a Secretaria de Educação estabeleceu normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle das classes especiais, modalidade da educação especial, prevalente no Estado nessa época, por meio da Resolução 001/86 (Belato, 2019, p. 15).

Naquele momento, segundo Belato (2019, p. 15), a Diretoria de Educação Especial identificou a existência de falhas no trabalho realizado e foi sugerida uma nova estruturação composta por três núcleos: deficiência mental, auditiva e visual; além da implementação de um atendimento especializado voltado para pessoas com deficiência física, superdotação e problemas de comportamento.

A Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul, promulgada em 5 de outubro de 1989, trouxe em seu artigo 190 a oferta do “Atendimento Educacional Especializado”:

---

<sup>29</sup> Essa forma de compreender o educando com “necessidades educativas especiais” nos dias atuais está em desuso e ultrapassada (Muniz, 2006, p. 97).

Art. 190. É dever do Estado garantir:  
IV - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Mato Grosso do Sul, 1989).

Sendo que,

Ainda em 1989, é criado o Centro Sul Mato Grossense de Educação Especial (CEDESP), em substituição ao CRAMPS, com a intenção de dar soluções a problemas práticos da Educação Especial e ampliar a área de atuação no estado do MS “através de uma estrutura centrada na definição da clientela e organização do atendimento” (CEDESP, 1989, p. 3). Para Dal Moro (1997), apesar das mudanças, é percebido a falta de uma política precisa que atenda de maneira eficiente a educação especial em Mato Grosso do Sul (Nascimento; Santos, 2018, p. 54).

Nesse âmbito,

Foi analisando as manifestações do CEE/MS, expressas nos seus pareceres e resoluções, na sua organização prevista no regimento interno, na sua composição e representatividade e na sua relação com os trabalhos da SED/MS que começaram as indagações a respeito da sua atuação, sempre relacionando esses atos àquelas disposições do art. 197 da Constituição Estadual de 1989 (Garcia, 2004, p. 14).

A partir da década de 1990, a Secretaria de Estado de Educação implanta por intermédio do Decreto n. 6.064, de 19 de agosto de 1991, em Campo Grande e em mais treze municípios do Estado, as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico – UIAP (Belato, 2019, p. 16). Essas unidades têm como objetivo prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino, descentralizando o atendimento (Belato, 2019, p. 16).

O governo de Mato Grosso do Sul, por meio do Decreto nº 5.614/90, regulamentou a “Política Estadual de atendimento aos portadores de deficiência de Mato Grosso do Sul”, reestruturou o sistema de educação e descentralizou a educação especial, o qual foi revogado pelo decreto nº 15.953, de 6 de junho de 2022.

Em 1996, foi criado o Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência (CONSEP/MS), funcionando como interlocutor e indutor na definição de orientações para as ações na área da inclusão da pessoa com deficiência (Nascimento; Santos, 2018, p. 56). A Secretaria de Estado da Educação (SED) neste mesmo ano passou por uma reformulação e retornou com a Diretoria de Educação Especial como parte integrante da Superintendência de Educação (Nascimento; Santos, 2018, p. 56).

Um marco importante ocorrido em 1997, é a elaboração da Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 4.827/97 que substitui a anterior 261/82. Nesse

dispositivo, o Conselho Estadual de Educação determina normas para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais que passa a ser oferecida também nas classes do ensino comum (Belato, 2019, p. 17).

A segunda deliberação do CEE/MS, CEE nº 4.827, de 4.827, de 02 de outubro de 1997, vinculada à LDB Lei nº 9.394/1996, já em vigência, fixou normas para a educação escolar de alunos que apresentassem necessidades especiais (Mato Grosso do Sul, 1997). Ela tratou da caracterização do alunado; do atendimento educacional escolar; da equipe pedagógica para o atendimento educacional escolar; da organização administrativa do atendimento educacional escolar; do currículo e da avaliação da aprendizagem; da transferência e promoção; da autorização e da ratificação de funcionamento de cursos e classes; das competências institucionais e das disposições gerais e transitórias (Mato Grosso do Sul, 1997).

Naquele período foi evidente que o Conselho Estadual de Educação do Estado não definiu que o Poder Público teria responsabilidade direta pela Educação Especial. Essa responsabilidade caberia tanto a instituições públicas quanto privadas. Além disso, ao limitar<sup>30</sup> a gratuidade da educação para jovens e adultos deficientes até os dezoito anos, essa determinação de idade pareceu implicar que esses estudantes não teriam o direito de continuar sua educação.

Em 1999, a Diretoria de Educação Especial passou a ser chamada de Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (Nascimento; Santos, 2018, p. 57). Pois,

O Estado de Mato Grosso do Sul, acompanhando a normatização nacional e internacional quanto ao atendimento do educando com deficiência, é marcado por documentos que intentam promover a inclusão do público-alvo da educação especial no início do século XXI. Em 2002, cria o Núcleo de Educação Inclusiva por meio do Decreto nº 11.027, que tem como objetivo oferecer apoio pedagógico e suplementação didática às unidades escolares, e institui o Sistema Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul por meio da Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que no Inciso II do artigo 5º dispõe: “ensino especializado, gratuito, aos educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede oficial de ensino”, neste mesmo ano é elaborado o Plano Estadual de Educação (Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003) (Nascimento; Santos, 2018, p. 57)

---

<sup>30</sup> Isso acontecia pois a Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definia a educação obrigatória no Brasil para a faixa etária de 4 a 17 anos. Sendo que a oferta desse ensino, pelo poder público, deveria ser gratuita.

O Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Deliberação nº 7.828/2005, decidiu sobre a educação escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino – posteriormente revogada pela Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019. Nesse contexto, “com a proposta da escola inclusiva, a organização do trabalho didático da escola, que ainda se baseia na homogeneização do ensino é posta em xeque” (Silva, 2008, p. 86). Dessa forma,

A análise da trajetória da educação especial revela que as primeiras propostas educacionais para pessoas com deficiência baseavam-se na individualização do ensino. Havia o entendimento de que para atender as especificidades dos alunos era preciso um espaço em que o atendimento fosse especializado (Silva, 2008, p. 85)

Atualmente, a Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019, dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, sendo que, para os fins desta norma, a educação especial é considerada uma modalidade de ensino, preferencialmente oferecida na rede regular de ensino. Ela abrange todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional e é delineada pelas instituições em suas propostas pedagógicas, projetos de curso e regimentos escolares. A educação especial visa, dessa forma, garantir recursos e serviços educacionais necessários para apoiar a educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, assegurando seu acesso, permanência, progressão escolar e conclusão do percurso educacional.

Para elaboração, discussão e aprovação da Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, que representa uma evolução das normativas anteriores – CEE/MS nº 261/1982, CEE/MS nº 4.827/1997 e CEE/MS nº 7.828/2005 ocorreram alguns procedimentos expostos a seguir.

A Portaria CEE/MS nº 6, de 8 de janeiro de 2016, que dispõe sobre o artigo 12, XI E XII do Regimento Interno do CEE/MS: “Art. 12. O Conselho Pleno tem as seguintes atribuições: I – constituir as Câmaras; XII – constituir comissões de estudos”, resolveu alterar a composição da Comissão Especial criada pela Portaria “P” CEE/MS de 24 de junho de 2015 (documento não encontrado no acervo do CEE/MS). Essa comissão foi responsável por estudar e apresentar uma proposta de reformulação da Deliberação CEE/MS nº 7.828/2005, que estabelecia normas para a

oferta de educação escolar a alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

A nova composição da comissão foi formada pelos(as) Conselheiros(as): Eliza Emilia Cesco (entrevistada), Celi Correa Neres, Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral, Mary Nilce Peixoto dos Santos e Maria da Glória Paim Barcellos, sendo Eliza a presidente. Também faziam parte do grupo as técnicas do CEE/MS: Ana Mércia Businaro, Graziela de Brito Napi e Vera Lúcia Campos Ferreira, além da técnica da CONPED/SED/MS, Patrícia Mattos Garcia. Contou ainda com a participação dos colaboradores: Fabiana Aparecida Camillo Guimarães (UFMS), Fabiana Maria Das Graças de Oliveira (FEAPAE); Rosemary Nantes Ferreira Martins (SED); Lusimeire da Silva Gonçalves Figueiredo (SED); Romilda Paracampos de Almeida (Pestalozzi) e Mariuza Aparecida Camillo Guimarães (UFMS).

Os ofícios Ofício Circular n. 246/CEE/SED/2019; Ofício Circular n. 247/CEE/SED/2019 e Ofício Circular n. 248/CEE/SED/2019, de 14 de agosto de 2019, tratam de um convite para uma Audiência Pública convocada pela Presidente do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, Eva Maria Katayama Negrisolli. o evento ocorreu no dia 23 de agosto, das 13h30 às 17h30, na sede da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Sendo que o objetivo da audiência foi apresentar a minuta de uma nova norma (*Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019*) que regularia a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, substituindo a Deliberação CEE/MS nº 7.828, de 30 de maio de 2005. Além disso, o evento buscou ouvir a sociedade sobre as propostas relacionadas ao tema. A participação do público é considerada essencial para promover avanços na Educação Especial no Estado.

Em resumo, os marcos temporais são (Quadro 6) :

**Quadro 6 - Marcos temporais**

<b>Ano</b>	<b>Marcos</b>
1958	Criação do Instituto Sul Mato-grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (ISMAG) na cidade de Campo Grande
1967	Criação da APAE
1977	Criação do Estado de Mato Grosso do Sul
1979	Criação do Conselho Estadual de Educação

1979	Decreto-Lei nº 8/79
1979	Criação da Pestalozzi
1981	Criação da Diretoria de Educação Especial
1981	Decreto nº 915/81
1982	Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 261/82
1986	Resolução nº 001/86
1989	Constituição Estado de MS
1990	Decreto nº 5.614/90
1991	Decreto nº 6.064/91
1996	Criação do Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência
1997	Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 4.827/97
1999	Diretoria de Educação Especial passa a ser chamada de Diretoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais
2005	Deliberação nº 7.828/2005
2019	Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019

Fonte: Elaborado pela autora

O conhecimento desses eventos históricos e da atuação do CEE-MS é fundamental para a análise posterior sobre como esse Conselho influenciou e contribuiu para a construção da Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul, pois esse histórico contextualiza a importância do CEE-MS na promoção da inclusão escolar e na regulamentação da Educação Especial na região.

### 3.1 DELIBERAÇÕES IMPORTANTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### 3.1.1 Deliberação CEE/MS nº 261/1982

Em 1982, a Deliberação CEE/MS nº 261/82 definiu como excepcional todo aluno que, por apresentar características específicas — mentais, físicas, neuromotoras, sensoriais, comunicativas ou comportamentais —, se diferenciasse

dos estudantes considerados regulares ou normais. Esses alunos, devido à extensão de suas necessidades particulares, exigiam um atendimento pedagógico especial, que poderia incluir tanto a adaptação dos métodos de ensino quanto outras formas de apoio especializado. Para organizar esse atendimento, a normativa estabeleceu uma categorização que dividia os excepcionais<sup>31</sup> em dois grupos principais, superdotados e prejudicados:

- § 1º - Para fins de categorização da clientela, os excepcionais serão agrupados segundo a seguinte classificação:
1. Excepcionais superdotados
  2. Excepcionais prejudicados
    - 2.1. Deficiência mental global
      - 2.1.1. de causa predominantemente orgânica (oligofrenia)
      - 2.1.2. de causa predominantemente psicossocial (pseudooligofrenia)
    - 2.2. Deficiência mental parcial
      - 2.2.1. Deficiência sensorial
      - 2.2.2. Deficiência da atenção
      - 2.2.3. Deficiência do controle da psicomotricidade
      - 2.2.4. Deficiência da capacidade de reconhecer
      - 2.2.5. Deficiência que se manifeste por transtorno constitucional da conduta
    - 2.3. Impedimento, deficiência ou incapacidade, sem alteração significativa das funções nervosas superiores.
      - 2.3.1. Da locomoção
      - 2.3.2. Da áudio-comunicação
      - 2.3.3. Da visão
      - 2.3.4. Da motilidade
      - 2.3.5. Das doenças somáticas ou neurológicas, agudas ou crônicas
      - 2.3.6. Outros, que não estejam classificados em outra parte
    - 2.4. Lentificação significativa do ritmo de aprendizagem
    - 2.5. Distúrbios psicorreativos que possam ser categorizadas como Reações Anormais, Desenvolvimentos Psíquicos Anormais ou Neuroses
    - 2.6. Psicoses
    - 2.7. Marginalidade Social
    - 2.8. Estados mistos e associados
    - 2.9. Outros (Mato Grosso do Sul, 1982, p. 02).

Os superdotados eram identificados como alunos com habilidades intelectuais ou talentos significativamente superiores à média, requerendo estímulos diferenciados para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Por outro lado, os prejudicados abarcavam estudantes com diferentes dificuldades e impedimentos que comprometiam seu processo de aprendizagem. Dentro desse grupo, a normativa destacou várias categorias. A deficiência mental global envolvia limitações severas tanto na cognição quanto na adaptação social,

---

<sup>31</sup> Terminologia adotada pela Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982.

enquanto a deficiência mental parcial dizia respeito a comprometimentos mais localizados. Também foram considerados casos de impedimentos ou incapacidades que não afetavam as funções nervosas superiores, mas ainda assim demandavam atenção especial.

Outra categoria tratava de alunos com lentificação significativa na aprendizagem, ou seja, aqueles cujo ritmo de progresso educacional era notadamente mais lento. Além disso, a normativa incluía alunos com distúrbios psicorreativos, que apresentavam reações anormais ou desenvolvimento psíquico alterado, abrangendo também casos de neuroses. Alunos com psicoses — marcadas por severas alterações na percepção da realidade e no comportamento — foram igualmente contemplados, assim como aqueles que viviam em marginalidade social, o que afetava sua inserção e evolução escolar.

A normativa previu ainda uma categoria para estados mistos e associados, destinada a alunos que apresentavam múltiplas condições simultâneas, e uma classificação residual para outros casos que não se enquadravam nas categorias já mencionadas.

Essa estrutura buscou organizar e direcionar o atendimento pedagógico, reconhecendo tanto as dificuldades quanto os talentos de cada estudante. Embora a terminologia utilizada possa parecer desatualizada sob a ótica contemporânea, ela expressou o esforço da época em fornecer um ensino adaptado às necessidades diversas desses alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e atenta às especificidades individuais.

A normativa estabeleceu uma organização detalhada para o atendimento educacional dos alunos considerados excepcionais<sup>32</sup>, dividindo-os em diferentes categorias conforme suas necessidades específicas. Os deficientes mentais foram classificados em três subgrupos: educáveis, capazes de aprender habilidades básicas com apoio pedagógico; treináveis, que poderiam desenvolver habilidades mais práticas para maior autonomia; e dependentes, com necessidade de assistência contínua em atividades cotidianas. Além disso, foram previstas modalidades específicas de atendimento para deficientes visuais, deficientes auditivos, deficientes físicos, portadores de deficiências múltiplas, portadores de distúrbios de conduta, e para alunos superdotados ou talentosos. Em seguida, no Art. 6º, consta que:

---

<sup>32</sup> Terminologia adotada pela Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982.

Artigo 6º - O Sistema Estadual de Ensino proporcionará ao excepcional, atendimento que satisfaça as condições requeridas por sua condição, visando seu desenvolvimento pessoal, ajustamento e competência social, integração à sociedade e ao mundo do trabalho (Mato Grosso do Sul, 1982, p. 05).

Para alcançar os objetivos destacados pelo Art. 6º, foi previsto o envolvimento de diferentes setores da sociedade, como as áreas de saúde, trabalho e assistência social, além da colaboração entre escolas, empresas e famílias. A intenção era que as famílias reforçassem o aprendizado dos alunos com deficiência em casa, favorecendo uma integração harmoniosa entre o ambiente escolar e familiar.

O sistema educacional também estabeleceu uma supervisão específica para a educação especial, que seria organizada em diferentes modalidades de atendimento. Entre essas modalidades, foi definida a classe comum com consultoria, em que técnicos especializados orientavam professores do ensino regular sobre como apoiar estudantes com necessidades leves, fornecendo intervenções complementares. Já a sala de recursos para Ensino Especial foi concebida como um espaço com materiais e equipamentos específicos para atender às necessidades dos alunos e apoiar os professores do ensino regular.

A normativa também previu, em seu Artigo 8º, a existência de classes especiais em escolas regulares destinadas a alunos cujo grau de excepcionalidade era significativo, mas que ainda podiam participar de algumas atividades junto aos demais colegas.

III. Classe especial em escola de ensino regular: É classe especial que, embora funcionando em uma escola de ensino regular, conta com um professor especialmente habilitado a desenvolver programas adequados a um determinado tipo de excepcionalidade. Nesta modalidade, os educandos recebem instrução especializada em classes separadas, porém, participando junto com os demais alunos das classes regulares, de atividades do currículo desenvolvido pela escola. O objetivo desta classe é atender ao aluno excepcional, cujo grau de prejuízo é tão avançado que não lhe permite acesso à classe comum, mas não tão acentuado que o indique para uma escola especial. Objetiva prover a educação, promover o ajustamento psicossocial e o aproveitamento escolar do educando com um mínimo de segregação (Mato Grosso do Sul, 1982, p. 06).

Nessas classes, o foco era oferecer uma educação especializada, com o mínimo de segregação possível. No entanto, para casos em que a inclusão nas escolas regulares não fosse viável, foram criadas as escolas especiais, cujo objetivo era promover o máximo desenvolvimento e integração possível para alunos com

limitações mais severas. Apesar dessa pretensão, “as classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiência nas classes comuns” (Glat, 2009, p. 21), tornando-se “um fim em si mesmas” (Glat, 2009, p. 22).

Outra modalidade proposta foi a oficina pedagógica, onde os alunos desenvolveriam habilidades manuais e profissionais, promovendo autoestima e autonomia. Como complemento, as oficinas protegidas ou emprego protegido proporcionavam atividades produtivas em ambientes supervisionados, oferecendo uma oportunidade de trabalho seguro e adaptado às necessidades dos estudantes.

Para atender alunos que não podiam frequentar escolas regulares por questões de saúde ou localização, foi criado o ensino itinerante, em que professores se deslocavam até a casa, hospital ou outra instituição para realizar atividades educativas. Por fim, foram previstos centros regionais de assistência médico-pedagógica e social, responsáveis por diagnóstico, tratamento e reabilitação dos alunos com deficiência, além de estudos sobre as diferentes formas de excepcionalidade<sup>33</sup>.

Essa estrutura evidenciou o esforço em oferecer um atendimento abrangente, buscando não apenas suprir as necessidades educacionais dos alunos, mas também promover seu desenvolvimento pessoal e social, com integração ao mercado de trabalho e à comunidade. Contudo, conforme Glat (2009), o processo de inserção de alunos com deficiências ou outras condições que afetassem a aprendizagem no ensino regular poderia ocorrer através de dois modelos educacionais distintos, Integração e Inclusão Escolar ou Educação Inclusiva, propriamente dita.

O primeiro caso também previa a escolarização de alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) em classes comuns, porém eles só eram integrados na medida em que demonstrassem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo. [...] Na maioria dos sistemas escolares, entretanto, esses dois modelos coexistem [...] e muitas iniciativas denominadas Educação Inclusiva seguem, na realidade, o modelo da Integração. Ou seja, embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada

---

<sup>33</sup> Terminologia adotada pela Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982.

àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (Glat, 2009, p. 24).

O Capítulo III da normativa definiu critérios claros para a composição das turmas de educação especial, determinando limites máximos de alunos por classe, de acordo com as características e necessidades dos educandos. O objetivo era garantir que cada aluno recebesse a atenção pedagógica adequada e que os professores pudessem atuar de forma eficiente e direcionada.

Para turmas com deficientes educáveis, o limite máximo foi estabelecido em 15 alunos, considerando que esses estudantes, embora com algumas limitações, poderiam acompanhar um processo pedagógico mais próximo do ensino regular:

Artigo 12 – A composição numérica das turmas de educação especial não poderá exceder os seguintes limites máximos:

- a) 15 (quinze) alunos – quando se tratar de deficientes mentais educáveis;
- b) 8 (oito) alunos – quando se tratar de deficientes mentais treináveis;
- c) 10 (dez) alunos – quando se tratar de classe destinada a atender deficientes da áudio-comunicação;
- d) 8 (oito) alunos – quando se tratar de classe destinada a atender deficientes visuais;
- e) 4 (quatro) alunos – quando se tratar de classe destinada a atender deficientes mentais que possuam também deficiência física (Mato Grosso do Sul, 1982, p. 09).

Esses parâmetros foram definidos com o intuito de assegurar que o atendimento fosse eficiente e adequado às necessidades de cada grupo, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o social e pessoal dos estudantes.

Por fim, entendemos que a Deliberação CEE/MS nº 261/82 representou, na época, um avanço significativo ao estruturar o atendimento pedagógico especializado para alunos considerados excepcionais<sup>34</sup>, atendendo suas necessidades específicas. Sua contribuição central foi promover uma abordagem inclusiva, que reconhecia a diversidade de habilidades e dificuldades dos alunos, incentivando um ensino adaptado. Ao dividi-los em superdotados e prejudicados, e subcategorizar as necessidades dos alunos, a normativa permitiu uma assistência mais precisa e detalhada, orientada tanto ao desenvolvimento acadêmico quanto ao social e pessoal.

Além disso, estabeleceu modalidades de atendimento inovadoras para a época, como a classe comum com consultoria, a sala de recursos e as oficinas

---

<sup>34</sup> Terminologia adotada pela Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982.

pedagógicas, que buscavam integrar esses alunos no ambiente escolar regular sempre que possível. Também, quando a inclusão nas escolas regulares não era viável, previu alternativas como escolas e centros especializados e o ensino itinerante, visando assegurar acesso à educação mesmo em casos de restrições severas.

A normativa também fixou limites de alunos por classe, considerando o tipo de necessidade especial, com o objetivo de permitir que os professores pudessem oferecer uma atenção individualizada e eficaz, promovendo não apenas o aprendizado, mas a autonomia e autoestima dos alunos. Assim, a Deliberação CEE/MS nº 261/82 foi fundamental para estabelecer uma base normativa que promovesse uma educação mais inclusiva, integrando diferentes setores sociais e proporcionando um acompanhamento que visava o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

### **3.1.2 Deliberação CEE/MS nº 4.827/1997**

Assim como a Deliberação CEE/MS nº 261/82, a Deliberação CEE/MS nº 4.827/97 intencionava a passagem de um modelo de integração para um de inclusão. O Capítulo I da Deliberação CEE/MS nº 4.827/97 trouxe uma definição clara dos alunos considerados como portadores de necessidades especiais, estabelecendo três categorias principais para orientar o atendimento pedagógico especializado:

Art. 1º Para fins de aplicação desta Deliberação, consideram-se alunos que apresentam necessidades especiais, os portadores de:  
I – Deficiência Mental, Auditiva, Visual, Motora ou Múltipla;  
II – Condutas Típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves;  
III – Altas Habilidades (Mato Grosso do Sul, 1997, p. 01).

A primeira categoria incluía estudantes com deficiência mental, auditiva, visual, motora ou múltipla. Essa classificação abrangia desde limitações cognitivas e intelectuais até impedimentos sensoriais e físicos, além de casos em que o aluno apresentava mais de uma deficiência, exigindo uma abordagem educacional combinada.

A segunda categoria referia-se a alunos que apresentavam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves. Esses estudantes enfrentavam transtornos significativos de comportamento e saúde mental, o que

tornava necessária uma intervenção pedagógica mais direcionada, aliada, muitas vezes, a cuidados médicos e terapêuticos.

Por fim, a normativa também incluía no grupo de alunos com necessidades especiais aqueles com altas habilidades, referindo-se a indivíduos que possuíam talentos ou capacidades intelectuais muito acima da média. Esses alunos, embora não tivessem deficiências, demandavam uma atenção especial para que suas potencialidades fossem plenamente desenvolvidas.

A definição adotada na Deliberação buscou contemplar tanto os desafios quanto as potencialidades desses alunos, orientando as escolas a adaptar metodologias e recursos para garantir uma educação inclusiva e apropriada para cada necessidade.

O Capítulo II da normativa delineou as modalidades de atendimento educacional escolar, buscando assegurar que os alunos com necessidades especiais recebessem o suporte adequado para seu desenvolvimento e aprendizado. As modalidades definidas foram as seguintes:

Art. 5º São modalidades de atendimento educacional escolar:  
I – classe do ensino regular;  
II – classe especial em escolas do ensino regular;  
III – escola especial;  
IV – centro integrado de Educação Especial;  
V – oficina pedagógica e  
VI – unidade interdisciplinar de apoio psicopedagógico – UIAP (Mato Grosso do Sul, 1997, p. 02).

A primeira modalidade era a classe de ensino regular, onde os alunos com necessidades especiais podiam ser incluídos em turmas regulares, recebendo apoio pedagógico conforme necessário, sem segregação do restante da turma. A segunda modalidade consistia na classe especial em escolas do ensino regular. Nessa configuração, as classes eram separadas, mas funcionavam dentro do ambiente escolar regular, permitindo que os alunos com necessidades específicas recebessem um atendimento especializado enquanto ainda estivessem integrados em uma instituição educacional convencional. A terceira modalidade, a escola especial, era destinada exclusivamente a atender alunos com necessidades educacionais mais complexas. Essas instituições proporcionavam um ambiente adaptado, com recursos e metodologias específicos para lidar com os desafios enfrentados pelos estudantes. O centro integrado de Educação Especial representava a quarta modalidade,

oferecendo um espaço de apoio e orientação para alunos, professores e famílias, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais.

A normativa também definiu a composição numérica das turmas de Educação Especial, estabelecendo limites máximos para garantir um atendimento educacional adequado às necessidades dos alunos. O Artigo 9º descreveu os limites por grupo, diferenciando as Salas de Recursos das Classes Especiais.

Art. 9º A composição numérica das turmas de Educação Especial não poderá exceder os seguintes limites por grupo:

I – nas Salas de Recursos:

- a) 06 (seis) alunos, em se tratando de Deficiência Visual, Auditiva, Mental e Alta Habilidades;
- b) 04 (quatro) alunos, em se tratando de Deficiência Múltipla e Condutas Típicas.

II – nas Classes Especiais:

- a) 10 (dez) alunos para classe de Deficiência Mental;
- b) 06 (seis) alunos para classe de Deficiência Visual;
- c) 08 (oito) alunos para Classe de Deficiência Auditiva;
- d) 04 (quatro) alunos para Classe de Deficiência Múltipla (Mato Grosso do Sul, 1997, p. 03).

O Artigo 10 complementou essas diretrizes ao abordar a integração de alunos com deficiências ou condutas típicas nas classes do ensino regular. Nesse contexto, o número máximo de alunos variava conforme o nível de ensino. Para a Educação Infantil, o limite era de quinze alunos por turma. Nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, esse número aumentava para vinte, enquanto nos anos subsequentes do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o máximo permitido era de vinte e cinco alunos.

Essas diretrizes visavam assegurar que os alunos com necessidades especiais recebessem um atendimento mais individualizado e que suas particularidades fossem respeitadas, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

No Capítulo II, em seu Artigo 13, definia a Escola Especial como uma instituição voltada para o atendimento educacional de alunos cujo grau de comprometimento, seja ele intelectual, sensorial, motor ou psíquico, tornava inviável sua inserção no ensino regular. Essa modalidade de ensino visava oferecer um ambiente adaptado e especializado, onde as necessidades específicas desses educandos fossem atendidas de forma eficaz, permitindo que pudessem desenvolver suas habilidades e potencialidades em um contexto que respeitasse suas limitações e diferenças. Assim,

a Escola Especial representava uma alternativa fundamental para garantir a educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas dificuldades.

A Deliberação CEE/MS nº 4.827/1997 foi um marco na organização do atendimento educacional especializado, contribuindo para uma educação mais inclusiva e estruturada no Mato Grosso do Sul. Sua principal contribuição foi definir claramente as categorias de alunos com necessidades especiais, que incluíam tanto aqueles com deficiências quanto os com condutas típicas e altas habilidades, reconhecendo a diversidade de demandas desses estudantes e incentivando uma abordagem pedagógica adaptada.

Ao estabelecer modalidades de atendimento — como classes regulares com apoio, classes especiais, escolas especiais e centros integrados de Educação Especial —, a deliberação garantiu que os alunos pudessem ser incluídos em ambientes que atendiam tanto às suas necessidades de integração quanto de suporte especializado. Essa estrutura ajudou as escolas a criar métodos e recursos específicos, assegurando que cada aluno recebesse o atendimento necessário para seu desenvolvimento, em um ambiente educacional que valorizasse a inclusão.

A normativa também estipulou limites numéricos para as turmas, com parâmetros ajustados de acordo com o tipo de necessidade especial, assegurando uma atenção individualizada e eficiente. Esses limites, aplicados tanto em Salas de Recursos quanto em Classes Especiais e no ensino regular, foram fundamentais para manter um equilíbrio entre inclusão e qualidade de ensino.

Além disso, o Capítulo II reforçou a importância da Escola Especial como uma alternativa para alunos cujo comprometimento inviabilizava a inserção no ensino regular, oferecendo um ambiente adaptado e especializado. Essa medida reconheceu a necessidade de atender adequadamente alunos com maior grau de complexidade nas suas condições, respeitando suas particularidades e promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A Deliberação CEE/MS nº 4.827/1997, portanto, foi um passo importante para uma política educacional inclusiva, ao definir diretrizes claras e específicas que orientavam o atendimento e a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

### 3.1.3 Deliberação CEE/MS nº 7.828/2005

A Deliberação CEE/MS nº 7.828, de 30 de maio de 2005, que dispunha sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino, em seu Capítulo I - Disposições Preliminares, estabeleceu diretrizes para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica, garantindo que essa oferta comece desde o zero ano de idade. Nela definiu-se a educação especial como:

Art. 2º Entende-se por educação especial a modalidade da educação escolar, definida por uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, com vistas a garantir a educação escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (Mato Grosso do Sul, 1997, p. 05).

Essa modalidade buscou assegurar que todos os educandos, independentemente de suas dificuldades ou potencialidades, tivessem acesso a uma educação que promovesse seu desenvolvimento. Sendo que, os alunos com necessidades educacionais especiais incluem aqueles que apresentam dificuldades significativas de aprendizagem, limitações no desenvolvimento, dificuldades de comunicação ou que possuam altas habilidades/superdotação.

O órgão coordenador do Sistema de Ensino assumia a responsabilidade de garantir a matrícula desses alunos, promovendo condições adequadas para uma educação de qualidade; incluindo a organização curricular, a disponibilização de recursos humanos e materiais, e a adaptação da estrutura física das escolas para atender às especificidades de cada educando. Além disso, ficou estabelecido que esse órgão desenvolveria mecanismos para identificar a demanda real de atendimento a esses alunos, assegurando que todas as variáveis que impactam a qualidade do ensino fossem consideradas. A acessibilidade em todos os aspectos do ambiente escolar deveria ser uma prioridade, assim como a articulação com serviços de saúde e assistência social, promovendo um atendimento educacional especializado integrado. Por fim, a proposta pedagógica deveria incluir um

acompanhamento contínuo das condições das escolas, assegurando que a educação inclusiva esteja em constante aperfeiçoamento.

No Capítulo II, da Educação Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o Art. 6º dispõe que:

A educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais far-se-á em escolas do ensino regular, comuns ou especiais, resguardadas as condições de acessibilidade previstas na legislação vigente (Mato Grosso do Sul, 1997, p. 02).

Ou seja, a partir da educação infantil, todos os níveis de ensino deveriam incluir esses alunos, sempre por meio de um plano específico que se alinhasse à proposta pedagógica da escola. As classes em escolas comuns precisariam ser organizadas para promover a educação inclusiva, garantindo que houvesse suporte teórico e prático, bem como a participação da família e da comunidade no processo educativo. Também os professores deveriam ser capacitados para atender às diversas necessidades dos alunos e que houvesse adaptações curriculares adequadas.

As escolas teriam a opção de criar salas de recursos para atender alunos em turno diferente, permitindo um acompanhamento mais personalizado e especializado. Também ficou possível criar classes especiais em caráter extraordinário para alunos que necessitassem de apoio contínuo, mas o encaminhamento para a educação inclusiva deveria ser feito com base no desenvolvimento do aluno e em consenso entre a família e a equipe pedagógica.

A educação também deveria ser garantida em ambientes hospitalares e domiciliares para aqueles que não pudessem frequentar a escola devido a problemas de saúde. Esse serviço deveria ser articulado entre os órgãos competentes do Sistema de Ensino e de Saúde, visando garantir a continuidade do aprendizado.

Finalmente, as escolas deveriam formalizar em suas propostas pedagógicas as condições de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, estabelecendo diretrizes para classes comuns, classes especiais, ambientes hospitalares e domiciliares, e salas de recursos, sempre com o foco na inclusão e no desenvolvimento integral dos educandos.

Na Seção II, que trata das Escolas Especiais, o Artigo 17 estabeleceu que:

Os educandos cujas necessidades educacionais especiais, por serem decorrentes de deficiências graves, requerem recursos, ajuda e apoio intenso e contínuo e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum

ainda não possa prover, terão assegurada educação escolar em escolas especiais públicas ou privadas, criadas em caráter extraordinário, mediante ato próprio (Mato Grosso do Sul, 1997, p. 05).

Nesse contexto, as escolas especiais seriam organizadas conforme a natureza da deficiência, possuindo recursos humanos e materiais específicos. Alunos com deficiências associadas também poderiam ser atendidos, desde que houvesse suporte de profissionais especializados. O atendimento deveria ser complementado por serviços de saúde, assistência social e outros, garantindo um acompanhamento integral.

A colaboração com instituições de ensino superior e a realização de pesquisas passariam a ser incentivadas, e a escola especial poderia oferecer atendimentos complementares em outras instituições. Além disso, foi previsto atendimento em ambientes hospitalares e domiciliares quando necessário.

O Artigo 18, por sua vez, limitou a oferta da educação básica nas escolas especiais à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades escolares deveriam seguir diretrizes curriculares nacionais e as diretrizes específicas para educação especial. O currículo, que deveria incluir uma base nacional comum, poderia ser adaptado conforme as necessidades dos alunos, incluindo opções funcionais e diversificadas.

A proposta pedagógica e o regimento escolar precisariam assegurar a terminalidade específica, documentando as habilidades adquiridas pelos alunos e sugerindo alternativas educacionais.

A infraestrutura da escola deveria atender a uma série de requisitos, como salas adequadas, recursos tecnológicos, banheiros apropriados e espaços para atividades físicas, alimentação e descanso, visando garantir um ambiente seguro e acessível.

No Capítulo III, dos Recursos Humanos, no Art. 48, ficou determinado que:

A educação escolar do aluno com necessidades educacionais especiais será feita por professor capacitado e ou professor especializado, em articulação com a equipe pedagógica e administrativa da unidade de ensino e, se necessário, com profissionais de outras áreas com as quais faz interface (Mato Grosso do Sul, 1997, p. 10).

Os professores capacitados ficaram responsáveis pela docência em classes regulares, ambientes hospitalares, domiciliares e em outros contextos, sempre com a orientação dos professores especializados. Esses docentes deveriam ter formação

superior, podendo também existisse formação em nível médio que abordasse conteúdos sobre educação especial. Essa formação deveria proporcionar habilidades para identificar as necessidades educacionais dos alunos e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas.

Os professores especializados ficaram com a missão de lecionar e oferecer suporte pedagógico. Eles deveriam trabalhar em salas de recursos ou em classes especiais, colaborando com a equipe escolar para promover a inclusão e adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Sua formação mínima deveria incluir licenciatura em educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, além de complementação em educação especial.

A equipe pedagógica e administrativa deveria apoiar as iniciativas de inclusão, promovendo ações que atendessem as necessidades educacionais dos alunos e coordenando a avaliação do processo educativo.

A direção da escola especial deveria ser realizada por um profissional formado em Pedagogia e educação especial, ou, na ausência desse, por alguém com licenciatura em outra área e formação em educação especial. As escolas contariam com equipes multidisciplinares, cuja composição será definida de acordo com as especificidades do atendimento e a proposta pedagógica.

Para garantir a construção de uma educação inclusiva, todos os profissionais das escolas, tanto comuns quanto especiais, deveriam receber formação contínua, que poderia incluir graduação, pós-graduação ou cursos de extensão.

No Capítulo IV, disposições Gerais e Transitória, no Art. 57, foi determinado que:

Os órgãos competentes do Sistema Estadual de Ensino deverão articular-se com instituições de ensino superior e outras instituições, visando garantir o cumprimento do prescrito nesta Deliberação (Mato Grosso do Sul, 1997, p. 11).

Dessa forma, as escolas que solicitassem autorização para funcionamento deveriam demonstrar condições adequadas de acessibilidade, como circulação, banheiros adaptados e rampas. Em prédios com mais de dois andares, a instalação de elevadores ficou obrigatória.

As escolas poderiam estabelecer convênios com instituições de saúde e assistência social para melhorar a qualidade do atendimento educacional. A

concessão de novas autorizações de funcionamento ficou sujeita às normas vigentes, e as escolas com autorização anterior deveriam se adequar a essas novas diretrizes.

A Secretaria de Estado de Educação ficou responsável por acompanhar a adequação das escolas às normas estabelecidas. A educação profissional e a educação de jovens e adultos, na modalidade especial, deveriam seguir regulamentos específicos. Os casos não previstos seriam decididos pelo Conselho Estadual de Educação.

A Deliberação CEE/MS nº 7.828/2005, portanto, estabeleceu diretrizes para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de Mato Grosso do Sul, por meio de uma abordagem pedagógica que visava garantir o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando recursos e apoio complementar ao ensino regular para atender a estudantes com dificuldades significativas de aprendizagem, limitações no desenvolvimento, dificuldades de comunicação ou altas habilidades/superdotação. Para isso, a normativa especificou a responsabilidade do órgão coordenador do Sistema de Ensino em garantir a matrícula desses alunos, adaptando a estrutura física das escolas, disponibilizando recursos e profissionais capacitados, além da promoção de um ambiente acessível. A proposta também incluiu a criação de salas de recursos e a possibilidade de atendimento hospitalar e domiciliar para alunos impossibilitados de frequentar a escola.

#### **3.1.4 Análise de mudanças entre as Deliberações CEE/MS nº 261/1982, CEE/MS nº 4.827/1997 e CEE/MS nº 7.828/2005**

As diferenças entre a caracterização das clientela excepcionais<sup>35</sup> em 1982, 1997 e 2005 refletiram uma evolução significativa na compreensão e na abordagem das necessidades educacionais especiais. Em 1982, essa categorização foi bastante minuciosa, dividindo os alunos em duas categorias principais: os superdotados e os prejudicados. Dentro dos prejudicados, havia diversas subcategorias que contemplavam diferentes tipos de deficiências e dificuldades, como a deficiência mental global e parcial, distúrbios psicorreativos e psicoses. Essa classificação evidenciava uma preocupação com uma variedade de problemas, mas sua linguagem e estrutura apresentavam uma visão mais restrita, focando nas deficiências.

---

<sup>35</sup> Terminologia adotada pela Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982.

Dessa forma, a evolução da abordagem da educação especial nas deliberações é notável. Até 1997 ela se baseava em uma perspectiva médico-pedagógica, focando nas necessidades individuais dos alunos. A partir de 1997, houve uma mudança de paradigma, com as deliberações passando a valorizar os princípios da integração e inclusão escolar. A deliberação de 2005 consolidou essa tendência, ampliando os direitos e as oportunidades dos estudantes com deficiência.

A partir de 1997 a abordagem passou a ser mais inclusiva e coesa. A nova categorização abrangeu as necessidades especiais de maneira mais ampla, considerando deficiências mentais, auditivas, visuais, motoras ou múltiplas de forma conjunta. Essa simplificação favoreceu uma compreensão mais integrada das diferentes necessidades. Além disso, ao incluir “condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves” e “altas habilidades”, a nova abordagem refletiu uma mudança significativa, reconhecendo não apenas as dificuldades, mas também o potencial dos alunos. Em 2005, essa categorização continuou inclusiva, com ênfase em garantir o desenvolvimento integral dos alunos desde a educação infantil, reforçando a importância de recursos e serviços especializados no ensino regular.

Essas diferenças apontaram para uma evolução na pedagogia inclusiva, que se tornou mais abrangente e menos centrada na patologia, visando atender de forma mais eficaz a diversidade dos estudantes. Essa transformação refletiu uma maior conscientização sobre a importância de uma educação que valorizasse as capacidades individuais, além de abordar as dificuldades.

As diferenças entre as modalidades de atendimento educacional para excepcionais<sup>36</sup> nas Deliberações refletiram uma evolução tanto na terminologia quanto na abordagem pedagógica e na inclusão. A deliberação de 1982 propunha uma estrutura variada de atendimento, incluindo salas de recursos, classes especiais, oficinas e ensino itinerante. Em 1997, as modalidades foram simplificadas e organizadas, priorizando uma integração mais coesa entre classes regulares, salas de recursos e escolas especiais. Em 2005, a deliberação consolidou o conceito de educação inclusiva, incentivando o atendimento em escolas regulares com apoio de salas de recursos e profissionais especializados, com adaptações curriculares para assegurar o desenvolvimento de cada aluno.

---

<sup>36</sup> Terminologia adotada pela Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982.

Essas mudanças refletiram uma transição de uma categorização detalhada e focada em diferentes intervenções, para uma abordagem mais integrada e inclusiva, que valorizava a intersecção das diversas modalidades de apoio educacional.

Em 1982, a organização era mais rígida, com turmas divididas por tipo de deficiência e limites específicos de alunos por classe. Em 1997, a estrutura foi ajustada, adotando limites menores e criando espaços que considerassem deficiências múltiplas e altas habilidades. A deliberação de 2005 reforçou a inclusão e a flexibilidade, incentivando a participação de alunos com deficiência em classes regulares, com limites estabelecidos para garantir atenção adequada a todos os estudantes.

Entre as normativas de 1982 e 2005 para a organização das turmas de educação especial, observamos uma evolução significativa na forma de pensar a educação desses alunos. A normativa de 1982 era mais rígida em suas classificações, dividindo as turmas com base em tipos específicos de deficiência, como "deficientes educáveis", "deficientes mentais treináveis", e aqueles com deficiências auditivas ou visuais. A quantidade de alunos por turma variava de acordo com o tipo de deficiência, com limites que iam de 4 a 15 alunos. Por exemplo, turmas destinadas a deficientes educáveis podiam ter até 15 alunos, enquanto classes com alunos que combinavam deficiência mental e física eram limitadas a 4 alunos.

Em 1997, a organização pedagógica foi reformulada, adotando uma estrutura mais inclusiva e flexível. As turmas passaram a ser organizadas em dois formatos principais: Salas de Recursos e Classes Especiais. Nas Salas de Recursos, o número máximo variava de 4 a 6 alunos, dependendo do tipo de necessidade, como deficiências múltiplas, condutas típicas ou altas habilidades. Já nas Classes Especiais, o limite também variava, com 10 alunos para deficiência mental, 8 para deficiência auditiva, 6 para deficiência visual e 4 para deficiências múltiplas.

Ou seja, em 1982, as escolas especiais eram voltadas a alunos com limitações significativas, com foco no desenvolvimento e na integração. Em 1997, a definição foi mais técnica, centrada em comprometimentos que dificultavam a inclusão em escolas regulares. Em 2005, por sua vez, as escolas especiais foram mantidas como uma opção para alunos com deficiências graves, mas com ênfase na articulação com outros serviços e na adaptação curricular, reforçando a importância da inclusão onde possível.

Outra diferença importante foi a inclusão de diretrizes para a integração de alunos com deficiência ou altas habilidades em turmas regulares. A normativa de 1997 estabelece limites para essas turmas: 15 alunos na Educação Infantil, 20 nos primeiros anos do Ensino Fundamental e 25 nos anos finais e no Ensino Médio. Essa perspectiva demonstra um esforço para promover a inclusão, integrando esses alunos ao ensino regular e garantindo um número adequado de estudantes para que o professor possa atender às necessidades individuais.

Nesse contexto, a Deliberação de 2005 trouxe uma inovação ao reforçar a necessidade de professores capacitados em educação especial para atuar nas classes regulares, em salas de recursos e em classes especiais. A formação continuada passou a ser incentivada para todos os profissionais envolvidos, assegurando uma equipe mais preparada para o atendimento especializado.

Em todas as deliberações, houve a preocupação em oferecer um atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais, seja através de escolas especiais, classes regulares com apoio ou salas de recursos, sendo que as três deliberações destacaram a importância de adaptar o ensino para promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, mesmo que a abordagem tenha evoluído ao longo dos anos.

Desde 1982, houve uma compreensão de que a educação especial necessita de diversas modalidades de apoio, como classes especiais e escolas específicas, mas também a integração ao ensino regular com suporte adequado. E essas deliberações refletiram uma trajetória de aprimoramento no atendimento educacional inclusivo, com foco crescente em integrar alunos com necessidades especiais ao ensino regular, sempre com suporte adequado e recursos específicos para atender às suas diversas necessidades.

Portanto, enquanto a Deliberação CEE nº 261, de 1982, focou no potencial de desenvolvimento e na integração, a Deliberação CEE nº 4.827, de 1997, se concentrou nas condições que tornam a inclusão no ensino regular inviável, refletindo uma mudança na maneira de entender e categorizar as necessidades educacionais especiais. Em relação à Deliberação CEE/MS nº 7.828/2005, houve uma evolução significativa no tratamento e abordagem da educação especial, com avanços na compreensão das necessidades educacionais e nas práticas inclusivas.

### 3.2 DELIBERAÇÃO N° 11.883/2019

A Deliberação n° 11.883/2019 atualizou e aprimorou a Deliberação n° 7.828/2005 em relação à educação especial no Mato Grosso do Sul. Enquanto a primeira utilizou o termo "alunos com necessidades educacionais especiais", a segunda adotou a terminologia mais específica, "pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação", alinhando-se com a legislação federal. Ambas as deliberações abrangem o mesmo público-alvo, mas a mais recente detalha as características de cada grupo, como a definição de deficiência baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A principal mudança de concepção está na educação especial. A Deliberação 7.828/2005 a via como uma modalidade que poderia substituir o ensino regular em alguns casos, enquanto a Deliberação n° 11.883/2019 a fortalece como um apoio paralelo a todos os níveis e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular, com foco na inclusão.

Somado a isso, a Deliberação n° 11.883/2019 trouxe avanços como a ênfase no Plano Educacional Individualizado, o detalhamento dos processos de avaliação e identificação das necessidades educacionais, a abordagem da terminalidade específica e a certificação para estudantes com deficiência, e o fortalecimento da articulação com serviços de saúde e assistência social.

A Deliberação CEE/MS n° 11.883, de 5 de dezembro de 2019 (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

**Figura 4** - Audiência Pública realizada em 2019



Fonte: CEE/MS (Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/>)

O capítulo I da Deliberação cita a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior, e abrange a aprendizagem ao longo da vida. Declarando que o objetivo da educação especial é garantir o acesso, a permanência, a progressão e a terminalidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Na norma fica estabelecido que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino:

Art. 2º Para fins desta norma, entende-se educação especial como uma modalidade de ensino, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, um processo educacional definido pelas instituições, em suas propostas pedagógicas e ou projetos de curso e em seus regimentos, que assegure recursos e serviços educacionais com vistas a apoiar a educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo acesso, permanência, progressão escolar e terminalidade (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 01).

Alguns dos pontos chave do capítulo I são a definição de educação especial: Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior, e abrange a aprendizagem ao longo da vida. O objetivo da educação especial: Garantir o acesso, a permanência, a progressão e a

terminalidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A oferta da educação especial: Preferencialmente na rede regular de ensino. Os recursos e serviços educacionais: Devem ser assegurados para apoiar a educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. As atribuições do órgão executivo do sistema estadual de ensino: Planejamento, coordenação, execução, administração, supervisão, acompanhamento e avaliação da educação especial. As atribuições das mantenedoras e das instituições de ensino: Manter estrutura educacional para oferta da educação especial, dotada de recursos humanos, tecnológicos e financeiros.

O capítulo I também aborda a importância da intersetorialidade na implementação das políticas de educação especial, a necessidade de desenvolver ações de acompanhamento sistemático e contínuo das condições de funcionamento das escolas e a definição de indicadores de qualidade para a avaliação e acompanhamento dos serviços ofertados. Quanto à atuação do Conselho Estadual de Educação:

Art. 6º O órgão executivo do Sistema Estadual de Ensino terá atribuições de planejamento, coordenação, execução, administração, supervisão, acompanhamento e avaliação da educação escolar no âmbito do atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para a efetivação das atribuições definidas no *caput*, deverão ser desenvolvidas ações de acompanhamento sistemático e contínuo das condições de funcionamento das escolas do Sistema Estadual de Ensino, com vistas ao aperfeiçoamento do processo educativo.

§ 2º Nesse órgão, haverá um setor responsável para desempenhar atribuições específicas, com vistas à garantia dos direitos à educação escolar do público de que trata, cabendo-lhe, inclusive, a emissão de pareceres para subsidiar atos regulatórios do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 02).

O Artigo 53 determina que essas escolas devem obter credenciamento e autorização de funcionamento junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), mediante processo protocolizado na Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) (Mato Grosso do Sul, 2019). O Artigo 57 especifica que os atos de credenciamento e autorização de funcionamento devem ser requeridos à Presidência do CEE/MS (Mato Grosso do Sul, 2019). A autorização de funcionamento tem prazo de validade, sendo necessária a solicitação de renovação 180 dias antes do vencimento, conforme o Artigo 59 (Mato Grosso do Sul, 2019).

Em caso de alterações na escola, como mudança de mantenedora (Artigo 60), endereço (Artigo 61) ou denominação (Artigo 63), a SED/MS deve ser comunicada, e, em alguns casos, realizará inspeções para verificar a conformidade dos documentos e instalações (Mato Grosso do Sul, 2019). Após a inspeção, a SED/MS encaminha um relatório ao CEE/MS para as devidas providências (Artigo 62) (Mato Grosso do Sul, 2019).

A Deliberação também trata da desativação:

Art. 65. Ao CEE/MS, cabe a expedição do ato de desativação requerido pela escola, por meio de processo instruído com os seguintes documentos: a) requerimento da desativação; e b) cópia do ato autorizativo (CEE/MS) (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 12).

E do descredenciamento de escolas especiais:

Art. 67. Descredenciamento é o ato emitido pelo CEE/MS que desabilita a escola a continuar oferecendo a educação escolar.  
Parágrafo único. A solicitação de descredenciamento será formalizada pela escola ou pelo setor competente da SED/MS, à qual deverá ser anexado o relatório da inspeção/supervisão escolar (CEE/MS) (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 13).

A desativação, que é o encerramento temporário das atividades, é um ato expedido pelo CEE/MS a pedido da escola (Artigo 66), enquanto o descredenciamento, que é o encerramento definitivo, pode ser solicitado pela escola ou pela SED/MS em situações específicas, como o não cumprimento das normas de funcionamento (Artigo 68) (Mato Grosso do Sul, 2019). Em caso de descredenciamento, o acervo escolar é recolhido pela SED/MS (Artigo 69) (Mato Grosso do Sul, 2019).

O capítulo 2 trata da educação escolar de estudantes com necessidades especiais na educação básica, abordando a oferta em escolas comuns ou especiais, o apoio pedagógico especializado e a avaliação dos estudantes. Nele estabelece as diretrizes para a educação de estudantes com necessidades especiais na educação básica, abrangendo desde a organização das escolas e turmas até a oferta de serviços de apoio especializado, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes. Na deliberação fica estabelecido que:

Art. 13. A educação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação básica,

far-se-á em escolas comuns ou especiais (CEE/MS) (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 03).

E que as escolas podem estabelecer parcerias com instituições de ensino superior e outras para desenvolver estudos e pesquisas na área da educação especial. Também assegura o apoio pedagógico especializado, a ser oferecido em ambiente hospitalar ou domiciliar para estudantes que não podem frequentar a escola, com isso previsto no projeto pedagógico e regimento escolar.

Quanto à avaliação, será realizada por professor especializado em educação especial, na escola, considerando o contexto escolar e os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais dos estudantes. Além disso, quanto à terminalidade específica, fica assegurada aos estudantes com necessidades especiais, com critérios definidos pelos órgãos do sistema e certificada pela escola em documento próprio.

Em acréscimo, fica definido que a educação escolar pode ser complementada por serviços de saúde, trabalho, assistência social, entre outros. E que a proposta pedagógica deve contemplar o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes, a aprendizagem colaborativa, procedimentos metodológicos, recursos e avaliação, entre outros.

Em se tratando do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve ser organizado para complementar ou suplementar o currículo, em turno diverso ao da classe comum.

A inclusão de estudantes com necessidades especiais em classes comuns deve seguir quantitativos máximos, e classes especiais podem ser criadas em caráter extraordinário e transitório. A sala de recursos, por sua vez, deve ser oferecida a estudantes matriculados em classes comuns, com caráter transitório e atendimento em turno diverso. E o apoio pedagógico especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar fica garantido a estudantes impossibilitados de frequentar a escola por problemas de saúde ou outro impedimento.

Outros serviços de apoio pedagógico especializado podem ser ofertados pelas escolas com acompanhamento do setor competente da mantenedora.

O capítulo 3 aborda os recursos humanos envolvidos na educação especial, definindo as responsabilidades e qualificações dos profissionais que atuam com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 70. A educação escolar do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, na educação básica será de responsabilidade do professor regente e das respectivas equipes pedagógicas e administrativas.

§ 1º a educação escolar em escolas comuns se dará em articulação com o professor especializado em educação especial e ou com outros profissionais da área, quando se fizer necessário.

§ 2º as escolas de educação básica poderão contar com suporte de profissionais de outras áreas com as quais a educação faz interface (CEE/MS) (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 13).

Quanto à Docência e ao Assessoramento Pedagógico Especializado, o professor regente, responsável pela educação escolar em classes comuns, com assessoramento do professor especializado em educação especial quando necessário, deve ter formação inicial ou continuada em educação especial.

O Professor especializado em educação especial, responsável pela docência em salas de recursos, classes especiais, escolas especiais, CAEEs, ambiente hospitalar e domiciliar, além de prestar assessoramento pedagógico aos professores regentes e à equipe pedagógica, deve ter formação em nível de graduação, licenciatura e pós-graduação em educação especial.

Quanto ao Apoio Pedagógico Especializado, os profissionais de apoio pedagógico especializado, que atuam em diversas áreas, como ensino de Libras, Braille, Soroban, tecnologias assistivas, orientação e mobilidade, audiodescrição, transcrição e revisão de Braille, devem ter formação em nível de graduação, licenciatura e pós-graduação na área de educação especial, ou formação em nível médio, dependendo da área de atuação.

Em se tratando da equipe pedagógica e administrativa, a equipe pedagógica e administrativa:

Art. 84. Às equipes pedagógica e administrativa das instituições de ensino caberá apoiar ações voltadas à escolarização dos alunos público da educação especial, em articulação com professores regentes das classes comuns e professores especializados, no que se refere:

I – à percepção de necessidades educacionais dos alunos;

II – ao estudo e implementação de ações educativas;

III – à avaliação do processo educativo.

Parágrafo único. A avaliação do processo educativo será coordenada pela equipe pedagógica da escola (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 16).

Nas escolas comuns, a direção e a coordenação devem receber formação continuada em educação especial. Nas escolas especiais, devem ter formação em graduação, licenciatura e pós-graduação em educação especial.

Os profissionais de apoio, que atuam em atividades de apoio administrativo, de pátio, segurança, serviços gerais, alimentação, entre outras, devem receber formação continuada em serviço na área da educação especial.

Em relação à educação especial na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Artigo 36 estabelece que o ensino fundamental será disponibilizado nos anos iniciais, incluindo a modalidade de EJA, em conformidade com as disposições desta deliberação e regulamentações específicas. O parágrafo 1º define que a EJA servirá como um dos meios para a educação e aprendizagem ao longo da vida. O parágrafo 2º indica que a oferta da EJA nos anos finais para o público abrangido por esta norma poderá ser realizada em colaboração entre escolas especiais e escolas comuns, por meio de um termo de cooperação específico.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, o Artigo 74 determina que o professor especializado em educação especial é responsável tanto pela docência quanto pelo assessoramento pedagógico. O parágrafo 1º especifica que a docência conduzida por esse professor pode ocorrer em diferentes ambientes, como salas de recursos, classes especiais, escolas especiais, Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), ambientes hospitalares e domiciliares, além de outros serviços de apoio pedagógico especializado, conforme necessário. No parágrafo 2º é detalhado o papel do professor especializado em educação especial no assessoramento pedagógico:

§ 2º No assessoramento pedagógico, o professor especializado em educação especial atuará em articulação com o professor da classe comum, a equipe pedagógica e a administrativa da escola, na orientação de práticas necessárias para promover a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e desenvolverá, dentre outras, ações voltadas:

I – ao processo de avaliação pedagógica dos alunos, para fins de identificação de suas necessidades educacionais, tendo como referência suas vivências, realidade sociocultural e o *lôcus* onde se dá a prática pedagógica;

II – à orientação quanto à flexibilização da ação pedagógica, apresentando procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas nas diferentes áreas de conhecimento;

III – ao apoio pedagógico especializado, na adequação metodológica e na orientação da oferta e do uso de tecnologia assistiva e outros aportes necessários à permanência e progressão do aluno na educação escolar (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 14).

Desse modo, a Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019 detalha a estrutura, os objetivos e as responsabilidades da educação especial no Estado, com o Conselho

Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul desempenhando um papel central na regulamentação, supervisão e avaliação desse processo, estabelecendo que o CEE/MS e a SED/MS são os órgãos competentes para regulamentar e supervisionar a educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul.

Entendemos que a Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019 estabelece um marco significativo para a educação especial em Mato Grosso do Sul, com uma abordagem inclusiva e detalhada. No entanto, sua eficácia depende da implementação prática das diretrizes, da disponibilidade de recursos e da capacidade das instituições de superar os desafios associados à educação especial.

### 3.3 PAPEL DA COMISSÃO ESPECIAL NA ELABORAÇÃO DE NORMAS E POLÍTICAS

No artigo 12 do Regimento Interno do Conselho consta a atribuição de constituir comissões temporárias e permanentes, assim como definir sua presidência. O Artigo 13 estabelece que as comissões temporárias e permanentes, criadas pelo Conselho Pleno, têm o objetivo de realizar estudos sobre temas educacionais, a fim de fornecer subsídios para a elaboração de normas e para a tomada de decisões em questões específicas. De acordo com o Artigo 14, essas comissões devem ser compostas por, no mínimo, dois conselheiros e dois técnicos do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS). Além disso, sempre que necessário, poderão incluir colaboradores e especialistas no assunto. A composição das comissões temporárias e permanentes é oficializada por meio de uma portaria emitida pelo CEE/MS.

Nesse contexto, o Conselho de Educação criou a Comissão Permanente de Educação Especial, a qual desempenha um papel fundamental na formulação de diretrizes e recomendações para assegurar a educação de qualidade para pessoas com deficiência. Essa comissão é encarregada de desenvolver um marco regulatório que estabeleça as condições necessárias para a inclusão plena e significativa desses estudantes em salas de aula regulares. Ela também orienta a criação de Planejamentos Individualizados (PI) e outros documentos essenciais, além de recomendar abordagens pedagógicas e práticas baseadas em evidências científicas. A comissão tem ainda o papel de definir diretrizes para a formação continuada de professores e outros profissionais da educação, bem como identificar recursos e materiais de apoio para escolas e famílias.

Ela foi estabelecida em 2008, como uma “Comissão Permanente de Estudo para acompanhamento e proposição de normas de regulação da Educação Especial”, por meio da Portaria “P” CEE/MS de 22 de fevereiro de 2008.

Entre 2009 e 2016 foram alteradas a composição e a nomenclatura da comissão, que passou a “Comissão Permanente de acompanhamento e proposição de normas de regulação da Educação Especial”, constituída pela Portaria “P” de 10 de junho de 2015, a qual cabe a incumbência de estudar e apresentar propostas de normas para a oferta de educação escolar de estudantes com necessidades especiais no sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Em 2020 foi publicada a Portaria Permanente CEE/MS nº 01, de 14 de fevereiro de 2020, que estabelece a Comissão Permanente para subsidiar o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) na análise e emissão de pareceres relacionados ao atendimento educacional especializado, incluindo a regulamentação e monitoramento de políticas e ações voltadas para a educação especial no Estado. A comissão é composta por membros do CEE/MS e outros especialistas na área, atuando em conformidade com as normas e regulamentações vigentes.

A pesquisa realizada evidenciou a importância do Conselho Estadual de Educação na definição de diretrizes e normas para a educação especial. Considerando os dados que apontam para a necessidade de fortalecer a atuação dos Conselhos Municipais nessa área, propomos um projeto de intervenção em Camapuã (APÊNDICE B – PROJETO DE INTERVENÇÃO). A iniciativa visa criar uma comissão permanente de educação especial no âmbito do Conselho Municipal de Educação, com o objetivo de promover estudos, debates e a elaboração de propostas para a melhoria da inclusão de alunos com deficiência no município. Por meio de reuniões periódicas, oficinas de capacitação e acompanhamento da implementação de políticas públicas, a comissão buscará fortalecer a articulação entre os diferentes atores envolvidos na educação especial e garantir o cumprimento dos direitos dos estudantes com deficiência.

#### 4 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A CONTRIBUIÇÃO DO CEE/MS NA VOZ DE UMA ATORA NESSE PROCESSO

A entrevista com a professora Eliza Emilia Cesco desempenha um papel crucial no presente trabalho, oferecendo uma perspectiva valiosa sobre a evolução e o impacto das políticas de Educação Especial em Mato Grosso do Sul. Com uma carreira extensa e experiente na área da Educação Especial, Cesco não apenas contribuiu significativamente para o desenvolvimento dessas políticas, mas também participou ativamente de discussões e implementações que moldaram o sistema educacional do Estado. A entrevista, que foi dividida em quatro momentos, iniciou-se com a apresentação de sua formação e trajetória profissional, fornecendo um contexto essencial para compreender seu papel na educação especial. Ela compartilhou suas experiências desde a coordenação pedagógica até sua atuação na Diretoria de Educação Especial, destacando como as mudanças legislativas e as deliberações influenciaram a prática educacional. Seu relato sobre a criação do Grupo de Trabalho (GT) e sua participação em várias comissões ajudou a moldar as normas estaduais e revelou tanto os avanços quanto os desafios enfrentados ao longo das décadas. A análise das suas respostas fornece esclarecimentos profundos sobre a eficácia das políticas implementadas, a colaboração entre diferentes órgãos e instituições, e a necessidade contínua de ajustes para garantir uma educação inclusiva. Assim, essa entrevista não só enriquece a compreensão do papel do CEE, mas também sublinha a importância do compromisso contínuo com a inclusão e a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

A entrevista (**Erro! Fonte de referência não encontrada.** A) com a professora Cesco foi dividida em quatro momentos. Iniciamos a entrevista solicitando sua apresentação, compartilhando sua formação e experiência profissional na área da educação especial. Cesco, pedagoga com ampla experiência em educação especial, começou sua carreira na coordenação pedagógica de escolas primárias e, posteriormente, na escola Lúcia Martins Coelho. Após concluir seu mestrado no Rio de Janeiro, onde seu filho Marcelo nasceu (ele tem paralisia cerebral e Síndrome de West), Cesco passou a se dedicar à área da educação especial. Cesco (2024) conta que:

No seu primeiro ano de vida, ele tinha convulsões frequentes e cada convulsão lesão cerebral a mais. E eu, neste último ano, nesse ano de nascimento do Marcelo, era o meu tempo da dissertação e eu refletia constantemente. Foi uma época difícil, eu fiz uma priorização de atender, precisava atender o Marcelo, ele exigia muita atenção. Eu, à época, fui morar em São José dos Campos, do Rio de Janeiro, eu tinha ido fazer mestrado no Rio e depois fui para São José dos Campos, onde o Marcelo nasceu. O que eu pude observar? E aqui começa o meu olhar, o meu compromisso com a educação especial (Cesco, 2024).

Em Mato Grosso do Sul, em entrevista concedida para a pesquisa, Cesco conta que assumiu a direção da Diretoria de Educação em 1981, em um contexto em que a legislação nacional, a Lei 5.692/71, delegava aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade de legislar sobre a educação especial. Sendo que,

Em Mato Grosso do Sul, as ações para o atendimento do alunado com deficiência na rede regular de ensino, com um programa específico, deu-se a partir de 1981, durante o primeiro Governo de Pedro Pedrossian, quando, por iniciativa do Dr. Salvador de Miranda Sá Júnior, em 1980, na época Conselheiro do Conselho Estadual de Educação, criou, na Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), sediada em Campo Grande, um grupo de estudos composto por professores e estudantes, objetivando estudar os diversos níveis de prevenção dos problemas de aprendizagem escolar (Guimarães, 2005, p. 44).

A criação do CENESP em 1973 e a participação de Cesco em discussões sobre as diretrizes nacionais da educação especial marcaram um passo importante para o desenvolvimento da área no Estado. Em 1979, com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul e do Conselho Estadual de Educação, Cesco integrou uma comissão responsável por estruturar o sistema de educação, incluindo a educação especial:

[...] houve uma reunião, inclusive no Rio de Janeiro, Salvador foi como conselheiro do Conselho Estadual de Educação, eu fui como pessoa já indicada para a diretoria e estivemos lá discutindo, porque o CENESP estava estruturando suas diretrizes ainda, não tinha um documento formal e nós, pudemos a partir daquela discussão também, o Salvador trabalhar na deliberação que ele trabalhou, a 261, com mais outros conselheiros, eu ainda não era do conselho (Cesco, 2024).

Em 1980, Cesco retornou a Campo Grande e coordenou o serviço de estimulação precoce na Associação Pestalozzi, contribuindo para a criação de um espaço de aprendizado e desenvolvimento para crianças com deficiência. Cesco (2024) recorda:

[...] Eu percebi que olhei para trás na minha vida, que até então eu nunca saído de sala de aula, ficou notório pra mim que essas crianças com

deficiência, qualquer tipo delas, eles estavam fora das escolas. Eu nunca na minha vida, como aluna ou como professora, eu tinha me deparado com uma criança com deficiência, então elas estavam fadadas a ficarem reclusas. Então, isso foi uma reflexão muito forte na minha vida e eu fui procurar meios de como Suporte, uma educação, uma escolarização para o meu filho. E ao pensar em trabalhar nessa linha, [...] em me dedicar a essa busca, já fui me comprometendo com as outras crianças que também estavam nessa mesma situação (Cesco, 2024).

Passando para o papel do Conselho Estadual de Educação (CEE), procuramos entender qual a função do CEE na formulação e implementação das políticas de educação especial no Estado, e como o CEE colabora com outros órgãos e instituições para garantir a efetividade dessas políticas, a partir da perspectiva da entrevistada. Além disso, indagamos quais as principais contribuições do CEE para a educação especial em Mato Grosso do Sul consideradas por ela. Com a criação do Conselho Estadual de Educação-CEE/MS, em 24 de fevereiro de 1981, por meio do Decreto n. 915 (Mato Grosso do Sul, 1981), instalou-se o Grupo de Trabalho (GT) a estruturar o Sistema de Educação Especial, cujo relatório ajudou a fundamentar a Deliberação CEE/MS 261/1982, a primeira norma estadual sobre o tema:

Assim, finalizados os trabalhos do Grupo instituído pelo Decreto 915 de 1981, o relatório foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, criado em janeiro de 1979, dando origem à Deliberação CEE/MS nº 261, de 26 de março de 1982, da lavra do Conselheiro Dr. Luiz Salvador de Miranda Sá Jr. Importante destacar o importante trabalho que esse Conselheiro, médico psiquiatra, professor de reconhecida competência, em âmbito nacional, na área da saúde mental, exerceu na articulação junto ao Governo do Estado e às suas estruturas. Nesse cenário, destacamos a abordagem médico psicopedagógica da referida norma, tendência norteadora da educação especial, àquela época, em que a medicina exercia grande influência na educação das pessoas com deficiência (Cesco, 2024).

Cesco participou do referido grupo como representante das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), na qual era professora (Neres *et al.*, 2023). Esse grupo ficou sob a coordenação do Dr. Luiz Salvador de Miranda Sá Júnior. A Deliberação 261/82, elaborada nesse período, refletia uma abordagem médico-psicopedagógica, ainda distante do ideal de inclusão. Nessa perspectiva, Guimarães (2005) afirma que:

Em 1982, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação CEE/MS n. 261, fixou normas para a educação especial em Mato Grosso do Sul, dando ênfase ao atendimento centralizado em instituições públicas e privadas e às classes especiais nas escolas comuns. Ainda, por meio da Instrução SEE/MS5 nº. 001/1982, a Secretaria de Estado de Educação,

Coordenadoria Geral de Educação e Diretoria de Educação Especial estabeleceram normas e orientações sobre a criação, funcionamento, acompanhamento e controle de classes especiais (Guimarães, 2005, p. 46).

O relatório do GT também influenciou a reestruturação da Secretaria Estadual de Educação, estabelecendo a Diretoria de Educação Especial com três núcleos distintos: um para serviços nas escolas comuns, outro para instituições especializadas, e um terceiro para os Centros Regionais de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (CRAMPS). O plano original de criar cinco CRAMPS foi parcialmente implementado, com apenas o de Campo Grande funcionando efetivamente, segundo a professora (Cesco, 2024). Nesse contexto, Guimarães (2005, p. 46) rememora:

A Diretoria de Educação Especial, da Secretaria de Estado de Educação, tem sua vigência no período de 1981 a 1989. O atendimento ao alunado com deficiência, altas habilidades e condutas típicas no Mato Grosso do Sul, com essa estrutura ultrapassou temporalmente planos e governos, e parece-me que o fato da permanência da mesma política se deu-se muito mais em função de não ser considerada relevante do que propriamente pelo desejo de sua permanência nos sucessivos governos (Guimarães, 2005, p. 46).

Cesco (2024) relembra que, com as mudanças na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1988 e 1996, respectivamente, o CEE/MS revisou a Deliberação 261/1982 e aprovou a Deliberação 4.827/1997, atualizando as normas para refletir as novas diretrizes nacionais. Esta nova deliberação foi elaborada com o apoio da Profa. Dra. Rosita Edler Carvalho e alinhada com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial.

Em resposta às Diretrizes Nacionais de 2000 e à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o CEE/MS revisou novamente suas normas, resultando na Deliberação CEE/MS nº 7.828/2005. Esse processo envolveu extensas discussões com diversos segmentos, incluindo pais, pessoas com deficiência, escolas, universidades, sindicatos, e órgãos legislativos. Após três anos de debates, a minuta foi aprovada em maio de 2005.

Para apoiar a implementação da nova deliberação e monitorar o cenário nacional, foi criada em 2005 a Comissão Permanente de Acompanhamento e Proposição de Normas de Educação Especial. Composta por Conselheiros, Técnicos do CEE/MS, representantes da Secretaria de Educação, Universidades Públicas, APAE, Pestalozzi, e escolas especializadas, essa comissão continua a trabalhar na evolução das normas e na garantia da qualidade da Educação Especial. Para a

entrevistada, de forma geral, o período entre os anos de 2000 e 2024, foi de muito debate nacional a respeito, principalmente, da inclusão da pessoa com deficiência.

Quando indagada sobre o processo de criação de uma deliberação, desde o parecer indicativo até a sua aprovação, contou que:

[...] surgida a necessidade de elaboração de uma norma, é constituída oficialmente uma Comissão de Elaboração, com a participação de técnicos e conselheiros de ambas as câmaras (Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Profissional e Educação Superior (CEPES). Essa Comissão, formalizada por Portaria, é encarregada de levantar normas vigentes, bibliografia, estabelecer calendário de reuniões, articular-se com setores organizados da sociedade, organizar discussões. No caso de normas de educação especial, são chamados, também, os integrantes da Comissão Permanente de Acompanhamento e de Proposição de Normas de Educação Especial. Durante esse processo, que costuma ser bastante longo, é feita a escolha de conselheiros que assumirão a relatoria da norma. Elaborada a minuta, ela é submetida a segmentos organizados da sociedade, em audiências públicas, tantas quanto se fizer necessário, de forma a validar a proposta e a colher contribuições pertinentes. Após, o relator fará a apresentação ao Pleno, com vistas às contribuições dos Conselheiros e aprovação. Em seguida é encaminhada à Secretaria de Estado de Educação, para a devida homologação. Depois é desativada a Comissão de Elaboração.

Em relação à Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, solicitamos um detalhamento sobre o processo de elaboração da norma, incluindo os principais pontos de discussão e os objetivos. Também questionamos como a Deliberação impactou a prática da educação especial nas escolas do Estado, quais foram os avanços e desafios na implementação, e se, na opinião da entrevistada, a norma atende às necessidades das pessoas com deficiência no Estado, ou se há pontos que precisam ser revistos ou aprimorados. Também abordamos o papel da Comissão Permanente de Educação Especial no CEE e como ela contribui para o desenvolvimento das políticas de educação especial.

Perguntamos quais outras deliberações, além da Deliberação 11.883/2019, resoluções e normativas do CEE ela considerava importantes para a educação especial em Mato Grosso do Sul. Em resposta, a professora citou quatro normas de caráter mais amplo que regulam a oferta da educação especial, sempre alinhadas às diretrizes nacionais e à realidade local: Deliberação CEE/MS 261/1982; Deliberação CEE/MS 4.827/1997 e Deliberação CEE/MS 7.828/2005.

Ainda citou mais três. A Deliberação CEE/MS 9367/2010, que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Com base na Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, essa norma definiu a oferta do AEE e a criação

do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). O Parecer Orientativo CEE/MS nº 56/2013, que aborda a organização curricular do ensino fundamental nas escolas especiais do Sistema Estadual de Ensino, atendendo às especificidades dessas instituições na escolarização de seus alunos. Por fim, o Parecer Orientativo CEE/MS nº 308/2013, o qual trata do atendimento escolar para jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas do Sistema Estadual de Ensino. Este parecer surgiu, em parte, como resposta à 44ª Promotoria de Justiça, que destacou a "falta de acesso à educação formal para pessoas com deficiência, acima de 17 anos", nas escolas dos sistemas estadual e municipais de ensino de Mato Grosso do Sul, segundo a professora que reitera a importância desses documentos, que merecem ser revisitados e compreendidos.

Cesco destacou durante a entrevista a importância da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares e a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere as necessidades individuais de cada estudante. Sua trajetória profissional e seu envolvimento com a educação especial em Mato Grosso do Sul demonstram seu compromisso com a garantia do direito à educação para todos.

A contribuição de Cesco para a Educação Especial em Mato Grosso do Sul foi fundamental para o avanço e a consolidação das políticas inclusivas no Estado. Através de sua vasta experiência, desde a coordenação pedagógica até sua atuação no Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), Cesco participou ativamente de discussões e implementações que moldaram o sistema educacional local, sempre focando na construção de um ambiente educacional mais inclusivo. Sua liderança foi crucial na criação e revisão de normas como a Deliberação CEE/MS 261/1982, que estabeleceu a base da Educação Especial no Estado, e na adaptação dessas políticas para atender às novas diretrizes nacionais, especialmente após as mudanças trazidas pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Com essa atuação, Cesco conseguiu construir, ao lado de outros especialistas, uma estrutura normativa que, ainda hoje, guia as práticas de inclusão no Mato Grosso do Sul.

A relevância de Cesco para o tema não se limita apenas à sua influência nas normas e diretrizes; ela também foi uma defensora ativa da inclusão e do atendimento às necessidades específicas de cada estudante. Sua participação na formulação de políticas, como a Deliberação CEE/MS 11.883/2019, reflete seu comprometimento

com uma abordagem pedagógica centrada no indivíduo e sua crença na importância de um sistema educacional acessível e adaptado para todos. Desse modo, o trabalho de Cesco continua a impactar positivamente a Educação Especial no Estado, servindo como um exemplo de como a dedicação e a experiência podem transformar o cenário educacional e promover a inclusão.

Ressaltamos a importância do relato da professora Eliza Emilia Cesco para a presente pesquisa, pois Cesco foi uma educadora que trabalhou para transformação dentro do CEE/MS. Ela atuou como uma verdadeira catalisadora de mudanças dentro do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS). Com uma visão progressista e humanista, ela sempre defendeu a importância de garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas necessidades.

Com sua capacidade de diálogo e negociação, ela conseguiu articular diferentes atores sociais em torno da causa da educação especial, construindo uma rede de apoio fundamental para a implementação das políticas inclusivas. Sua participação ativa na elaboração e revisão de normas estaduais sobre educação especial foi crucial para a construção de um marco legal sólido e alinhado com as diretrizes nacionais. Também contribuiu significativamente para fortalecer o papel do CEE/MS como órgão consultivo e deliberativo, ampliando sua influência nas políticas educacionais do estado.

Quanto ao seu legado para a educação especial em Mato Grosso do Sul, ela foi uma das principais responsáveis pela mudança de paradigma na educação especial, passando de uma abordagem medicalizada, ainda que não inteiramente, para uma perspectiva de inclusão. Por meio de seu trabalho, incentivou a participação da sociedade civil nos processos de tomada de decisão, tornando a educação especial uma causa de interesse comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da atuação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) na Educação Especial revelou um órgão que, apesar dos desafios enfrentados, como a falta de autonomia e a concentração de poder no executivo, buscou acompanhar as mudanças e cumprir seu papel na promoção da inclusão escolar.

Também a complexidade e a falta de clareza na legislação referente à educação especial e inclusiva, aliadas à dificuldade em compreender o papel do Conselho Estadual de Educação (CEE) na formulação e implementação dessas políticas, podem ter contribuído para os desafios enfrentados na inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

As reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000, impulsionadas por um contexto neoliberal, modificaram profundamente a legislação educacional, incluindo a Educação Especial. A década de 1990 foi marcada por um esforço para integrar a educação especial ao sistema educacional regular, passando de um modelo de integração para um de inclusão. A promulgação de leis e diretrizes, como o Plano Decenal de Educação e a Resolução CNE/CEB 2/2001, foram fundamentais para estabelecer a Educação Especial como uma modalidade educacional, enfatizando a inclusão dos estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino.

O Conselho Estadual de Educação desempenhou um papel fundamental na formulação e implementação das políticas de educação especial em Mato Grosso do Sul. Instituições como a APAE e a Sociedade Pestalozzi, além de órgãos governamentais e não governamentais, contribuíram para o desenvolvimento e a execução das políticas voltadas para a inclusão e a educação especial no Estado. A pesquisa evidenciou que o envolvimento desses conselhos e instituições foi essencial para a criação e aprimoramento das estratégias e práticas educacionais voltadas para estudantes com necessidades especiais.

Apesar dos avanços significativos nas políticas de inclusão, a implementação dessas políticas também revelou desafios contínuos. A mudança da legislação para promover a inclusão enfrentou barreiras relacionadas à prática pedagógica, formação docente e recursos materiais. A inclusão efetiva de estudantes com necessidades especiais no ambiente escolar exige mais do que apenas políticas; requer um compromisso contínuo com a adaptação das práticas educacionais e a superação das

barreiras existentes. A pesquisa, dessa forma, sugere que, embora a legislação tenha avançado, a prática ainda enfrenta desafios para garantir a inclusão plena e a efetividade das políticas propostas.

O desenvolvimento da legislação e das políticas públicas para a educação especial em Mato Grosso do Sul tem sido um processo de evolução significativa. Inicialmente, a responsabilidade pela educação especial não estava claramente atribuída ao Poder Público. Contudo, ao longo dos anos, a legislação começou a refletir uma abordagem mais inclusiva. A Constituição Estadual de 1989 e outras deliberações, como a Resolução 001/86 e a Deliberação 4.827/97, marcaram a transição para uma política que favorece a inclusão dos estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino, promovendo uma educação especializada mais acessível.

O papel das instituições e conselhos tem sido indispensável na formulação e implementação dessas políticas. O Conselho Estadual de Educação (CEE), a Secretaria de Estado da Educação (SED) e o Centro Sul Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP) foram fundamentais para a criação de normas e diretrizes que promoveram a inclusão educacional. A criação do Conselho Estadual da Pessoa com Deficiência (CONSEP/MS) e o fortalecimento de iniciativas como o Núcleo de Educação Inclusiva também foram marcos importantes na construção de um sistema educacional que visasse a inclusão de estudantes com necessidades especiais, demonstrando um compromisso crescente com a melhoria dos serviços e da educação especializada.

A transição para um modelo de inclusão plena tem sido uma conquista importante, mas ainda enfrenta desafios. A mudança da abordagem segregacionista para uma educação inclusiva trouxe à tona questões sobre a alocação de recursos, a formação de pessoal e a adaptação das práticas pedagógicas. A Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019 reflete o foco em uma educação inclusiva, oferecendo apoio pedagógico especializado. No entanto, a efetiva implementação dessa inclusão requer esforços contínuos para superar barreiras - como falta de recursos e infraestrutura adequada; insuficiência na formação contínua dos profissionais da educação; a dificuldade em adaptar práticas pedagógicas para a diversidade dos estudantes; a falta de colaboração entre setores como saúde e assistência social; a ausência de sistemas eficazes de monitoramento e avaliação; resistência e falta de conscientização sobre inclusão; dificuldades na aplicação prática e na adaptação das

normas - e garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, recebam uma educação de qualidade e acessível.

Quanto à contribuição da entrevista semiestruturada à pesquisa, a trajetória da professora Eliza Cesco se entrelaça de forma indissociável com a história da educação especial em Mato Grosso do Sul. Sua dedicação incansável e sua visão progressista moldaram significativamente o cenário educacional do Estado, deixando um legado duradouro na promoção da inclusão. Cesco emergiu como uma figura central na defesa dos direitos dos estudantes com deficiência, atuando em diferentes frentes. Sua experiência como gestora, diretora de educação especial e conselheira do CEE-MS lhe proporcionou uma visão abrangente do sistema educacional e permitiu que ela identificasse as principais lacunas e desafios a serem superados.

Uma de suas principais contribuições foi a atuação na construção de políticas públicas mais inclusivas. Seu envolvimento na elaboração de normas e diretrizes, como a Deliberação 261/1982 e a Deliberação 4.827/1997, foi fundamental para estabelecer os fundamentos da educação especial em Mato Grosso do Sul. Ao longo dos anos, ela se mostrou uma defensora incansável da atualização dessas normas, sempre alinhadas às legislações nacionais e às novas demandas da sociedade.

Além de sua atuação normativa, Cesco também é uma defensora da inclusão escolar. Ela compreendia que a escola era o espaço ideal para o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Outra contribuição importante dela foi a sua capacidade de articular diferentes atores sociais em torno da causa da educação especial. Através de sua participação em grupos de trabalho, comissões e eventos, ela fomentou o diálogo e a colaboração entre diferentes instituições, como universidades, escolas, associações de pais e órgãos governamentais. Essa articulação foi fundamental para fortalecer a rede de apoio aos estudantes com deficiência e garantir a implementação das políticas públicas.

Nesse contexto, a trajetória do CEE/MS, desde a criação do ISMAC em 1958 até a Deliberação nº 11.883/2019, demonstrou um esforço contínuo para adequar as normas estaduais às diretrizes nacionais, garantir a oferta do atendimento educacional especializado e promover a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

No entanto, a análise também evidenciou a necessidade de fortalecer a autonomia e a representatividade do Conselho para que ele possa exercer um papel mais ativo e influente na construção de políticas públicas educacionais que atendam

às necessidades de todos os estudantes. A participação efetiva do CEE/MS nas discussões e debates sobre as propostas, bem como a garantia de recursos e infraestrutura adequados, são fundamentais para que o Conselho possa cumprir seu papel de forma plena e contribuir para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo em Mato Grosso do Sul.

Ressaltamos, desse modo, que a inclusão escolar é um processo contínuo e complexo, que exige o engajamento de toda a sociedade e o CEE/MS, como órgão de Estado, tem um papel fundamental nesse processo, mas é preciso que haja um esforço conjunto de todos os atores envolvidos para garantir que a educação seja verdadeiramente um direito de todos, independentemente de suas condições. A análise dos pareceres, resoluções e ações do CEE/MS permitiu compreender os avanços e desafios enfrentados na busca por uma educação mais inclusiva e equitativa em Mato Grosso do Sul, contribuindo para o debate sobre o papel dos Conselhos Estaduais de Educação na promoção de políticas públicas que garantam o direito à educação para todos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. M. V. **Conselho Municipal de Educação de Juiz de Fora: Democratização, Participação e Autonomia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BELATO, Janaina de Jesus Fernandes. **Educação especial em Mato Grosso do Sul: constituição, personagens e instituições (1980-1983)**. 235 f. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021.
- BELATO, Janaina de Jesus Fernandes. **Os serviços de apoio da educação especial no processo de inclusão escolar realizados pelo Centro Estadual de Educação especial e inclusiva – CEESPI**. 2019. p. 11-34. *In*: MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2019. 230 p.
- BIGARELLA, N. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999 - 2014)**. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.
- BITTAR, Marisa. O inesperado 1977: quarenta anos da criação de Mato Grosso do Sul. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, MS, v. 11, n. 22, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 1.232-G, de 02 de janeiro de 1891**. Cria um Conselho de Instrução Superior na Capital Federal. Rio de Janeiro, Diário Oficial, 1891.
- BRASIL. **Decreto nº 11.942, de 3 de outubro de 2005**. Regulamenta o Art.3º da Lei 1.460, de 17 de dezembro de 1993, que dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação – CEE/MS, e os artigos 29 e 30 da Lei nº. 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande, MS, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. Presidência da República, Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1925 (Revogado pelo Decreto nº 99.999, de 1991).
- BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 1931.
- BRASIL. **Decreto nº 8.656, de 5 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro, Diário Oficial, 1911.

BRASIL. **Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2011.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2001.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961.

BRASIL. Lei n. 9.131/1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 nov. 1995a. Edição extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 248, ano CXXXIV, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 22 mar.2014.

BRASIL. Lei nº 174/1936. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 1936.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

CALDAS, C. L. **Plano de ações articuladas na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos conselhos escolares (2007- 2010)**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

CÂMARA, Adriane Peixoto. **O papel do conselho estadual de educação de minas gerais na formulação das políticas públicas de educação no âmbito do sistema estadual de ensino mineiro**. 268 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CONDE, Evelyn Morales. **Movimentos do Conselho Municipal de Educação no processo de materialização da Meta 19 do Plano Municipal de Educação de**

**Campo Grande/MS (2014-2018).** Tese (Doutorado em Educação). 299f. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CEE/MS. **Histórico.** Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/historico/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CEE/MS. **Histórico da Comissão Permanente da Educação Especial.** Campo Grande: Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CEE/MS. **Ofício Circular n. 246/CEE/SED, de 14 de agosto de 2019.** Campo Grande: Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CEE/MS. **Ofício Circular n. 247/CEE/SED, de 14 de agosto de 2019.** Campo Grande: Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CEE/MS. **Ofício Circular n. 248/CEE/SED, de 14 de agosto de 2019.** Campo Grande: Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. CEE/MS. **Portaria CEE/MS nº 6, de 8 de janeiro de 2016.** Altera a composição da Comissão Especial constituída pela Portaria “P” CEE/MS de 24 de junho de 2015. Campo Grande: Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2019.

ELIAS SOBRINHO, Severino. **Papel do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB) como órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino período de 1962-2002.** 264f. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

FELCKILCKER, Juceli Baldissera; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Questões atuais da educação especial: mapeamento de literatura. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, 2023. p. 187-202.

FERREIRA, Herberth G.; PINEL, Hiran; RESENDE, Menderson. **Educação Especial e Protagonismo: Uma Leitura Fenomenológica sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE.** In: V Seminário Nacional de Educação Especial XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva UFES. Vitória, 2018.

GARCIA, Kelly Cristiny de Lima Garcia. **O papel do Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul na definição das políticas setoriais: 1995-2002.** 136 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Florianópolis, **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. Marília, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.17, 2011. p.105-124.

GLAD, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. 210 p.

GUIMARÃES, M. A. C. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica**. 125 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2005.

GUIMARÃES, M. A. C. **Dispositivos normalizadores da educação inclusiva: os enunciados dos Conselhos de Educação**. 177 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2012.

GUIMARÃES, Mariuza A. C.; Cesco, Eliza E. Educação Especial em Mato Grosso do Sul: a constituição das políticas públicas. *In*: OSÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento (Org.). **Instituições e Sujeitos: saberes e poderes**. Campo Grande: Editora Oeste, 2018, p. 95-107.

HAI DUCK .C. L. C. **Conselhos de Educação em dois municípios sul-mato-grossenses, no contexto do plano de ações articuladas: implicações para a gestão democrática da educação básica (2007-2014)**. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2020.

JARA, Graziela; BIGARELLA, Nádia. Papel do Conselho Brasileiro para Superdotação nas Políticas Educacionais em Defesa do Direito à Educação. Campo Grande, **Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP**, v. 1, n. 11, 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Curitiba, **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação Especial inclusiva. Marília, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.17, 2011. p.41-58.

LIMA, Rachel Bernardes de. **Conselho estadual de educação do Tocantins: sua trajetória e o desafio da autonomia**. 2006. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 1.460/1993**. Dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação - CEE/MS, e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande/MS, 1993.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/MS nº 7.828 de 30 de maio de 2005. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com

necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 11.942, de 3 de outubro de 2005.**

Regulamenta o art. 3º da Lei nº 1.460, de 17 de dezembro de 1993, que dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação - CEE/MS, e os artigos 29 e 30 da Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 255/1979.** Inclui dispositivos no Decreto nº 83 de 14 de março de 1979 que, dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 1979.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 83/1979. Dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 1979.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 915 de 24 de fevereiro de 1981. Cria o Grupo de Trabalho para estruturar o Sistema de Educação Especial. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 1979.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto-lei n. 08, de 1 de janeiro de 1979. Dispõe sobre o Sistema Executivo para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, autorização, criação das entidades que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 1979.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial**, Campo Grande, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul n. 261, de 26 de março de 1982. Normatiza a educação especial. **Diário Oficial**, Campo Grande, 1982.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação nº 10.321, de 20 de março de 2014.** Aprova o Código de Ética dos profissionais que atuam no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Governo Estadual. Decreto nº 15.953, de 6 de junho de 2022. Revoga os decretos normativos especificados no Anexo, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar Estadual nº 105, de 26 de novembro de 2003. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Governo Estadual. Decreto nº 5.614, de 28 de agosto de 1990. Dispõe sobre a Política Estadual de Atendimento aos Portadores de Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 1990.

MATO GROSSO DO SUL. Governo Estadual. Decreto nº 6.064, de 19 de agosto de 1991. Revogado pelo art. 13 do Decreto n. 7.829, de 16.06.1994 - DOMS, de 17.06.1994. Cria unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico nos municípios que menciona e dá outras providencias. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. **Instrução n. 001/SE/CGE/DEE, de 18 de outubro de 1986**. Campo Grande/MS: SED/MS, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.787/2003** (excerto). Lei de Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Portaria CEE/MS nº 01/2018**. Aprova o Regulamento do Conselho Estadual de Educação/MS. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Portaria CEE/MS nº 66/2014**. Aprova o Regulamento do Conselho Estadual de Educação/MS. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. CEE/MS. **Regulamento interno do funcionamento da estrutura administrativa do Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul (CEE/MS)**. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/institucional/estrutura/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 2.132/2007**. Aprova a Emenda nº 1/2007 do Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução-SED nº 1848/2005**. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução-SED nº 2.848/2014**. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial**, Campo Grande/MS, 2014.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.

MUNIZ, Eray Proença. **Políticas Públicas Educacionais: Possibilidades e Limites no Atendimento Educacional do Educando com Deficiência Mental Severa** - Campo Grande/MS Período de 1980 a 2004. 156 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

NASCIMENTO, Élide Galvão do; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. As políticas públicas da educação especial no estado de Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 1, 2018, p. 54-63.

NASCIMENTO, M. L. **Sobre a construção do sistema municipal de educação de Joaçaba, SC: um diagnóstico a parti de sua instituição**. 200 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

NERES, C. C. História do atendimento educacional do PNE- portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, Natal. **Anais...** Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; SOUZA, Donaldo Bello de; CÂMARA, Adriane Peixoto. Conselhos Estaduais de Educação nos Novos Planos Estaduais de Educação. Porto Alegre, **Educação e Realidade**, v. 43, n. 2, 2018. p. 669-690.

PELISSER, Joseval Basílio. **O conselho estadual de educação na era Lerner: Secundação e coonestação das políticas públicas para a escola Paranaense**. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em educação) - UFPR, CURITIBA, 2008.

PIEROZAN, S. H. **Um estudo dos conselhos municipais de educação, seus limites e possibilidades**. 228 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SILVA, Adriana Rodrigues da (Org.). **Educação, políticas públicas e formação de professores**. Campo Grande: Uniderp, 2008. 228 p.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 11–21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 22 set. 2024.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; ALMEIDA, Nival Nunes; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro: heranças, marcos legais e limites políticos de um órgão do Estado. Rio de Janeiro, **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 25, n. 96, p. 701-720, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000300701&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000300701&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 jun. 2024.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ELIZA CESCO

**Tema:** Alinhamento sobre Políticas Educacionais em Educação Especial e Inclusão no estado de Mato Grosso do Sul

**Objetivo:** Compreender a atuação do CEE/MS na implementação das Políticas Educacionais em Educação Especial e Inclusão no estado, com foco no período de 2000 a 2024.

**Data:** 01/07/2024

**Formato:** Virtual (Google Meet)

#### **Introdução:**

- Agradecer a participação e voluntariedade.
- Reforçar a importância da contribuição para a pesquisa.
- Explicar o objetivo da entrevista e o uso das informações.
- Lembrar o caráter voluntário e a possibilidade de desistência a qualquer momento.

#### **Bloco 1: Identificação e trajetória:**

1. Gostaria de começar pedindo que você se apresente, fale sobre sua formação e sua trajetória profissional na área da educação especial.
2. Em sua perspectiva, como se deu a construção da educação especial em Mato Grosso do Sul, especialmente entre os anos 2000 e 2024? Quais foram os principais marcos e desafios nesse período?

#### **Bloco 2: Papel do CEE/MS:**

1. Qual o papel do Conselho Estadual de Educação (CEE) na construção e implementação das políticas de educação especial no estado?
2. A Lei nº 12.887/2003 organiza o sistema estadual de ensino. Como o CEE se articula com outros órgãos e instituições para garantir a efetividade das políticas de educação especial?
3. Em sua visão, quais foram as principais contribuições do CEE para a educação especial em Mato Grosso do Sul?

#### **Bloco 3: Deliberação nº 11.883/2019:**

1. Poderia nos detalhar o processo de elaboração da Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019? Quais foram os principais pontos de discussão e os objetivos dessa norma?

2. Como a Deliberação 11.883/2019 impactou a prática da educação especial nas escolas do estado? Quais foram os avanços e os desafios na implementação?
3. Em sua opinião, a Deliberação 11.883/2019 atende às necessidades das pessoas com deficiência no estado? Há pontos que precisam ser revistos ou aprimorados?

**Bloco 4: Comissão Permanente de Educação Especial e outras normativas:**

1. Qual é o papel da Comissão Permanente de Educação Especial no CEE? Como ela contribui para o desenvolvimento das políticas de educação especial?
2. Além da Deliberação 11.883/2019, quais outras deliberações, resoluções e normativas do CEE considera importantes para a educação especial em Mato Grosso do Sul?
3. Poderia nos falar sobre o processo de criação de uma deliberação, desde o parecer indicativo até a sua aprovação?

**Encerramento:**

- Agradecer novamente a participação e o tempo dedicado à entrevista.
- Reforçar a importância da contribuição para a pesquisa.
- Perguntar se há algo mais que a entrevistada gostaria de acrescentar.
- Informar sobre os próximos passos da pesquisa e o cronograma de divulgação dos resultados.

## APÊNDICE B – PROJETO DE INTERVENÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL



### PROJETO DE INTERVENÇÃO PROFEDUC/UEMS – 2024

#### COMISSÃO PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONSELHO MUNICIPAL DE CAMAPUÃ/MS

Cristiane Rodrigues Machado<sup>1</sup>

Celi Corrêa Neres<sup>2</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

A Deliberação CME/Camapuã/MS n.º 096, de 05 de outubro de 2023<sup>3</sup>, regulamenta a educação especial para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no Sistema Municipal de Ensino de Camapuã/MS. A norma define a educação especial como uma modalidade oferecida preferencialmente na rede regular, abrangendo todos os níveis de ensino e focando em inclusão, acessibilidade e apoio pedagógico adequado.

As instituições devem garantir o acesso, permanência, progresso e conclusão dos alunos, ajustando currículos, disponibilizando recursos humanos, tecnológicos e financeiros, e assegurando acessibilidade. A norma também enfatiza a intersetorialidade, recomendando colaboração entre setores como saúde e assistência social para apoiar os alunos. Também, cada aluno terá um plano educacional individualizado, adaptado às suas necessidades específicas, visando promover seu desenvolvimento máximo e participação plena na sociedade.

A deliberação destaca a importância de monitorar continuamente as condições escolares e definir indicadores para avaliar a qualidade da educação inclusiva, considerando as particularidades socioculturais de grupos como indígenas, quilombolas e rurais. No Capítulo II, ela assegura a educação de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas

<sup>1</sup> Autora. Pedagoga. Mestranda Profissional em Educação pela UEMS. E-mail: [cristinhacris@hotmail.com](mailto:cristinhacris@hotmail.com).

<sup>2</sup> Orientadora. Pedagoga. Doutora em Educação pela USP.

<sup>3</sup> Em conformidade com Constituição Federal de 1988, Lei Federal n.º 9.394/1996, Lei Federal n.º 10.098/2000, Lei Federal n.º 10.436/2002, Lei Federal n.º 12.764/2012, Lei Federal n.º 13.005/2014, Lei Federal n.º 13.146/2015, Decreto Federal n.º 5.296/2004, Decreto Federal n.º 5.626/2005, Decreto Federal n.º 7.611/2011, Decreto Federal n.º 8.368/2014, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, Lei Estadual n.º 2.787/2003, Lei Estadual n.º 4.621/2014; e na Lei do Plano Municipal de Educação n.º 1984, de 30 de junho de 2015.



habilidades em escolas comuns da rede municipal, com possibilidade de parcerias com instituições de ensino superior para fomentar pesquisas e capacitar na área de educação especial. Esses alunos terão apoio pedagógico especializado, inclusive em ambientes hospitalares ou domiciliares, conforme previsto no projeto pedagógico e respaldado por atestados médicos, com avaliações conduzidas por professores especializados em conjunto com a equipe escolar.

Nesse contexto, segundo a Deliberação CME/Camapuã/MS nº. 096/2023, o plano pedagógico das escolas deve ser inclusivo, prevendo estratégias de apoio e colaboração entre professores regentes e especializados, com a possibilidade de adaptar currículos e avaliações conforme as características individuais de cada aluno. Além disso, práticas inclusivas devem contar com redes de apoio da comunidade e participação familiar, promovendo uma aprendizagem colaborativa e flexível, principalmente para alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizado. Fica assegurado, inclusive, que classes especiais podem ser temporariamente organizadas para alunos que não acompanham o currículo regular, permitindo um ensino ajustado ao seu ritmo. O apoio especializado também ocorre em salas de recursos, com atividades e materiais específicos para complementar sua formação.

O Capítulo III detalha a organização dos recursos humanos para a educação inclusiva, com responsabilidade compartilhada entre o professor regente, as equipes pedagógicas e administrativas, e professores especializados. Sendo que o professor regente deve ter formação em educação especial e colaborar com a equipe para atender alunos com deficiência. Em casos excepcionais, admite-se formação de nível médio.

O professor especializado, com licenciatura e pós-graduação, atua como docente e assessor pedagógico em salas de recursos e classes especiais, apoiando o uso de tecnologias assistivas. Profissionais de apoio pedagógico necessitam de formação específica, com qualificação mínima de nível médio para Libras e formação continuada para mediadores e intérpretes. O apoio técnico, por sua vez, é destinado a alunos com deficiências graves, prestando assistência em adaptações pedagógicas e cuidados básicos, com formação específica e possibilidade de atuação itinerante. A equipe administrativa também ampara ações inclusivas, identificando necessidades e implementando estratégias educativas.

O capítulo conclui com a obrigatoriedade do cumprimento das normas inclusivas, sujeitas a sanções, e reforça a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em monitorar essas práticas nas escolas de tempo integral.



Nesse contexto, em 2024, a educação especial em Camapuã deu um salto significativo em direção a um atendimento mais qualificado para alunos com deficiência. A criação do Centro Educacional de Apoio Multidisciplinar Especializado (CEAME), estabelecido pelo Decreto municipal nº 4.931, de 14 de março de 2024, marca um avanço essencial na estrutura de apoio e inclusão educacional no município.

O Decreto nº 4.931/2024, cria o Centro Educacional de Apoio Multidisciplinar Especializado em Camapuã/MS, vinculado à SECTEL, para apoiar estudantes da Rede Municipal com necessidades especiais e transtornos emocionais. Este centro visa desenvolver políticas de educação inclusiva e fornecer avaliações, intervenções e acompanhamentos psicopedagógicos e psicoterapêuticos, assegurando o progresso acadêmico desses alunos. Além disso, o centro estabelecerá um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para cada aluno, promoverá formações continuadas para os profissionais da rede e facilitará a participação familiar no processo educacional inclusivo.

O Capítulo II do Decreto nº 4.931 define a composição do Centro Educacional de Apoio Multidisciplinar Especializado em Camapuã/MS. A equipe pode incluir uma coordenadora pedagógica, psicólogo, professor especializado em psicopedagogia, professor de educação especial, especialista em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) e pedagogo. A seleção será baseada na avaliação curricular, experiência e dedicação dos candidatos. A SECTEL pode requisitar profissionais das áreas de Saúde e Assistência Social, como assistentes sociais, fonoaudiólogos e neuropediatras, que serão remunerados conforme seus cargos originais. Todos os profissionais seguirão a carga horária definida pela SECTEL.

O Capítulo III do Decreto nº 4.931 define o público-alvo do Centro Educacional de Apoio Multidisciplinar Especializado de Camapuã/MS. O atendimento prioriza alunos da Rede Municipal que apresentam dificuldades de aprendizagem, impedimentos físicos ou mentais, transtornos globais do desenvolvimento, alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos sociais ou de comunicação, TEA e condições relacionadas, déficit de atenção, altas habilidades, além de profissionais de educação que precisam de suporte pedagógico e psicológico.

O Capítulo IV define o acolhimento dos alunos no Centro Educacional de Apoio Multidisciplinar Especializado de Camapuã/MS. Alunos com dificuldades de aprendizagem serão encaminhados pela Coordenação Pedagógica, com ficha e relatório. Caso o aluno falte sem justificativa, o atendimento será cancelado após notificação ao responsável e possível



acionamento do Conselho Tutelar. Profissionais do Centro realizarão visitas às escolas para observar aulas, participar de reuniões e orientar atividades. Cada núcleo deve enviar um planejamento à SECTEL. O Capítulo V aborda o funcionamento do Centro, que deve operar em ambiente apropriado e acessível, com salas de atendimento e áreas coletivas, de segunda a sexta-feira, das 7h às 11h e das 13h às 17h. Por fim, o Capítulo VI determina que as atribuições da equipe multidisciplinar serão regulamentadas por Resoluções da SECTEL, e o decreto, vigente desde 1º de março de 2024, pode ser adaptado conforme as necessidades do Centro e do público atendido.

Diante desse contexto, meu objetivo é propor ao Conselho Municipal de Educação a criação de uma Comissão Permanente de Educação Especial, dedicada ao estudo e regulamentação de leis, uma vez que a criação de uma Comissão Permanente de Educação Especial garante a efetividade das ações de inclusão previstas tanto na Deliberação CME/Camapuã/MS nº. 096/2023, quanto no Decreto nº 4.931/2024.

Essa comissão teria um papel essencial em três frentes principais: normatização, estudo contínuo e emissão de pareceres, contribuindo diretamente para o alinhamento das práticas locais com as exigências legais e para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e atualizada, especialmente à luz do Decreto nº 4.931/2024, que traz diretrizes importantes para o atendimento educacional especializado, destacando a necessidade de um acompanhamento contínuo e normatizado das legislações e práticas relacionadas à Educação Especial.

Em primeiro lugar, a normatização em âmbito municipal se torna necessária devido às frequentes atualizações nas legislações federal e estadual. A Deliberação CME/Camapuã/MS nº. 096/2023 estabelece a responsabilidade das escolas e da Secretaria Municipal de Educação em oferecer atendimento adequado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conforme previsto nas leis vigentes. No entanto, para que essa responsabilidade seja cumprida com precisão, é preciso que o município acompanhe e adapte rapidamente suas normativas a qualquer alteração legal. A comissão especializada assumiria essa função, assegurando que as novas regulamentações fossem incorporadas ao contexto municipal de maneira organizada e eficaz, evitando lacunas que pudessem prejudicar a qualidade do atendimento educacional.

Além disso, a criação de grupos de estudo mensais sobre leis, pareceres, decretos e resoluções fortaleceria a formação contínua dos profissionais que atuam na educação especial. A prática do estudo conjunto não apenas aumentaria o conhecimento dos envolvidos sobre as



normas, mas também permitiria o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas, adequadas às demandas atuais. A comissão poderia, assim, promover uma troca de saberes e experiências que contribuiria para a capacitação de professores, gestores e demais colaboradores, assegurando que todos estivessem preparados para aplicar as diretrizes de maneira eficaz e fundamentada.

Além disso, a Comissão serviria como um suporte à gestão do Centro Educacional, promovendo a articulação entre diferentes esferas do poder público, como as secretarias de educação, saúde e assistência social, interligação fundamental à implementação integrada e eficaz das políticas públicas.

Por fim, a emissão de pareceres atualizados, fundamentados nas legislações federal e estadual, serviria como orientação para decisões no âmbito municipal. A comissão, ao analisar as mudanças legais e emitir orientações adequadas, garantiria que as práticas pedagógicas e administrativas da Secretaria de Educação e das escolas estivessem alinhadas com as melhores práticas e normas exigidas.

Assim, a Comissão Permanente de Educação Especial no Conselho Municipal de Camapuã/MS se tornaria indispensável para que o município se mantivesse em conformidade com a legislação vigente e oferecesse uma educação verdadeiramente inclusiva e atualizada. Ela fortaleceria o sistema de ensino ao criar uma estrutura de apoio e supervisão das práticas inclusivas, resultando em uma educação mais equitativa para todos os alunos, especialmente aqueles que necessitam de apoio especializado.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 GERAL**

O objetivo geral desse projeto é criar a Comissão Permanente de Estudos de Educação Especial no Conselho Municipal de Camapuã/MS.

### **2.2 ESPECÍFICOS**

- Criar diretrizes e regulamentações locais que estejam em conformidade com as leis federais e estaduais, assegurando a implementação eficaz das políticas de educação especial nas escolas do município;



- Realizar avaliações periódicas da aplicação das políticas de educação especial, garantindo que os serviços oferecidos atendam às necessidades dos alunos e cumpram os requisitos legais;
- Incentivar a formação contínua de professores e profissionais da educação, com o objetivo de desenvolver suas competências e conhecimentos sobre inclusão, atendimento a alunos com deficiências e metodologias pedagógicas adaptadas;
- Promover grupos de estudo mensais focados em atualizações de leis, pareceres e diretrizes relacionadas à educação especial, estimulando a troca de experiências e saberes entre os membros da comissão e a comunidade escolar;
- Fornecer orientação às escolas e educadores sobre a implementação de práticas inclusivas, além de apoiar na identificação das necessidades de assistência pedagógica e psicológica dos alunos;
- Elaborar pareceres técnicos que representem as realidades e demandas das instituições de ensino, servindo de base para decisões administrativas e pedagógicas;
- Organizar campanhas e eventos que busquem conscientizar a comunidade escolar e a sociedade sobre a importância da educação inclusiva, contribuindo para a redução de preconceitos e a criação de um ambiente acolhedor;
- Facilitar a colaboração entre diferentes setores da administração pública, como saúde, assistência social e educação, para garantir um atendimento integrado e eficaz aos alunos com necessidades especiais;
- Conduzir diagnósticos e levantamentos sobre as necessidades de alunos com deficiências e suas famílias, a fim de alocar recursos e implementar ações que atendam adequadamente a essas demandas;
- Trabalhar para assegurar que as instituições de ensino possuam a infraestrutura e os recursos necessários para atender todos os alunos, levando em consideração as diferentes formas de deficiência e possíveis barreiras.

### 3 METODOLOGIA

A proposta de metodologia para a Comissão Permanente de Educação Especial em Camapuã/MS visa estabelecer um cronograma de estudos que permitirá aos conselheiros



municipais de educação se aprofundarem em temas essenciais relacionados à educação especial. Para isso, serão realizados encontros mensais ou quinzenais, conforme a disponibilidade dos membros, em um espaço acessível na cidade, como a sede da Secretaria Municipal de Educação ou uma instituição de ensino local. O objetivo é criar um ambiente inclusivo que facilite a participação de todos, garantindo que os recursos e as instalações atendam às diversas necessidades dos conselheiros.

O público-alvo desta iniciativa é composto pelos conselheiros municipais de educação, que serão convidados a participar de uma formação inicial sobre a importância da educação inclusiva. Além disso, a comissão buscará ampliar seu alcance, incluindo professores e assistentes sociais nas discussões, enriquecendo as trocas de experiências e promovendo uma rede de apoio mais desenvolvida.

A elaboração de um plano de ações será uma etapa fundamental, a partir dos estudos realizados. Esse plano incluirá metas e prazos para a implementação das diretrizes estabelecidas pela comissão, promovendo a articulação com outros setores da administração pública, como saúde e assistência social, para garantir uma abordagem integrada nas ações propostas. Também será criado um programa de formação continuada para os conselheiros e demais profissionais da educação, com workshops e palestras ministradas por especialistas na área.

Para garantir a eficácia das ações, a metodologia inclui um sistema de avaliação e monitoramento. Serão definidos indicadores de sucesso para medir o impacto das intervenções, como a melhoria nas práticas inclusivas nas escolas e a participação dos alunos com necessidades especiais. Avaliações periódicas, realizadas a cada trimestre, permitirão revisar o progresso das ações e ajustar o plano conforme necessário. Os resultados dessas avaliações serão documentados em relatórios de progresso, que serão apresentados em reuniões com a comunidade escolar e outros interessados. Além disso, a comissão se comprometerá a coletar considerações de professores, alunos e familiares sobre a implementação das políticas de educação especial, utilizando questionários e reuniões.

Assim, essa metodologia busca criar uma abordagem estruturada e colaborativa para promover a educação especial em Camapuã/MS, envolvendo todos os atores relevantes na construção de um ambiente educacional inclusivo e de qualidade.



#### 4 RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados com a criação da Comissão Permanente de Estudos de Educação Especial no Conselho Municipal de Camapuã/MS são abrangentes e visam promover uma educação mais inclusiva e de qualidade. A criação de diretrizes e regulamentações locais que estejam em conformidade com as legislações federais e estaduais garantirá uma implementação eficaz das políticas de educação especial nas escolas do município. Esperamos que isso resulte em uma maior clareza nas responsabilidades de cada instituição de ensino e na melhoria das práticas pedagógicas.

A realização de avaliações regulares das políticas de educação especial permitirá a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, assegurando que os serviços prestados atendam às necessidades dos alunos e respeitem os requisitos legais. A promoção da formação contínua de professores e profissionais da educação, por sua vez, deverá resultar em um corpo docente mais capacitado para lidar com a diversidade e as necessidades específicas dos alunos com deficiências. Nesse âmbito, a realização de grupos de estudo mensais fomentará um espaço de troca de experiências e saberes, fortalecendo a colaboração entre os membros da comissão e a comunidade escolar, promovendo uma cultura de aprendizado contínuo e de respeito à diversidade.

A orientação fornecida às escolas e educadores sobre práticas inclusivas deverá resultar em uma abordagem mais atenta às necessidades pedagógicas e psicológicas dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo. A elaboração de pareceres técnicos que representem as demandas das instituições de ensino servirá como uma base sólida para decisões administrativas e pedagógicas, contribuindo para um planejamento mais eficaz das ações educativas. Em paralelo, as campanhas e eventos organizados para conscientizar a comunidade sobre a importância da educação inclusiva devem resultar em uma maior sensibilização da sociedade, contribuindo para a redução de preconceitos e a promoção de um ambiente escolar mais acolhedor.

A facilitação da colaboração entre diferentes setores da administração pública garantirá um atendimento integrado e eficaz aos alunos com necessidades especiais, promovendo uma abordagem multidisciplinar. Também, a realização de diagnósticos e levantamentos sobre as necessidades dos alunos com deficiências e suas famílias permitirá que recursos e ações sejam alocados de forma adequada, melhorando a qualidade do atendimento e suporte oferecido. Nesse cenário, o trabalho para assegurar que as instituições de ensino possuam a infraestrutura



e os recursos necessários garantirá que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um ambiente escolar adequado e seguro.

Esses resultados esperados, quando implementados de maneira eficaz, contribuirão significativamente para a construção de um sistema educacional mais inclusivo em Camapuã/MS, beneficiando não apenas os alunos com deficiências, mas toda a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ASSOMASUL. Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 4.931, de 14 de março de 2024**. Dispõe sobre a implantação do Centro Educacional de Apoio Multidisciplinar Especializado, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer – SECTEL e dá outras providências. Camapuã, MS, Diário Oficial nº 3549, 18 de março de 2024.

ASSOMASUL. Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos. **Deliberação CME/Camapuã/MS nº. 096, de 05 de outubro de 2023**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Municipal de Ensino de Camapuã/ Mato Grosso do Sul. Camapuã, MS, Diário Oficial, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br). Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE n. de 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2001. Brasília, DF: Senado, 2001.

CAMAPUÃ. Plano Municipal de Educação – PME. **Lei Ordinária nº 1984, de 30 de junho de 2015**. Camapuã, Diário Oficial, 2015.