

**VALDETE APARECIDA VEIGA DE MORAES**

**PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ:  
GESTÃO REQUIÃO (2003-2010)**

**CURITIBA  
2011**

**VALDETE APARECIDA VEIGA DE MORAES**

**PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ:  
GESTÃO REQUIÃO (2003-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa *Políticas Públicas e Gestão da Educação*, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Anita Helena Schlesener

**CURITIBA  
2011**

**VALDETE APARECIDA VEIGA DE MORAES**

**PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ:  
GESTÃO REQUIÃO (2003-2010)**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, na linha de Políticas Públicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anita Helena Schlesener  
Orientadora (UTP)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosalba Maria Cardoso Garcia  
Examinadora (UFSC)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana de Fátima Franco  
Examinadora (UTP)**

**Curitiba, 27 de abril de 2011**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha família pela compreensão, força e incentivo nos diversos momentos dedicados ao estudo.

Ao meu esposo Nelson, pelo companheirismo e apoio incondicional, que, tantas vezes, organizou minha vida familiar.

Aos meus filhos, Rafael e Ana Paula, pelos momentos de discussão sobre Maquiavel e Karl Marx. À Caroline, que chamava minha atenção e dizia que iria colocar o nome de Karel Kosik, quando tivesse um filho; e a Eduardo, que escolhia livros finos na biblioteca para que eu lesse rápido.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, energia que flui e fornece força positiva para a superação dos obstáculos encontrados na longa caminhada da vida.

Aos professores do Programa de Mestrado que compartilharam seus conhecimentos e se mostraram comprometidos com a formação humana de seus mestrandos e, especialmente, ao meu ex-orientador Professor Marcos Vinícius Pansardi.

Agradeço também a minha colega de trabalho, Professora Rosane, que forneceu importante fonte de pesquisa, a qual contribuiu para a formulação da problemática a ser desenvolvida neste estudo.

Agradecimento muito especial a minha orientadora, Professora Anita Helena Schlesener, que sempre se encontrava prestativa nos momentos dedicados à orientação, com os seus valiosos apontamentos gramscianos.

Não poderia esquecer ainda da convivência com os colegas de Mestrado e, especialmente, da fiel amiga Dulcinéia, pelos momentos de estudo, e de Catia, que compartilhou trabalhos em eventos que enriqueceram a construção do meu conhecimento.

Às professoras examinadoras, Adriana de Fátima Franco e Rosalba Garcia, pela expressiva participação na avaliação desta pesquisa.

Agradeço também às inúmeras pessoas que conviveram comigo durante esse período de investigação e que contribuíram, direta ou indiretamente, para o sucesso desta pesquisa.

Se todo Estado tende a criar e manter um certo tipo de civilização e de cidadão, o direito (junto com a escola e outras instituições e atividades) é o instrumento para este fim.  
(GRAMSCI, 2007, p. 28)

## RESUMO

O presente trabalho, inscrito na Linha de Pesquisa Políticas Públicas da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, tem como tema Publicização da Educação Especial no Paraná - Gestão Requião (2003 a 2010). No Paraná, as entidades filantrópicas sem fins lucrativos respondem pela prestação de serviços ofertados em escolas especiais, no que tange ao atendimento educacional dos deficientes intelectuais. Essas entidades são hegemônicas, exercem influência na determinação da política pública relacionada à Educação Especial, recebendo também incentivo financeiro para custear suas atividades na área. As políticas públicas, por seu turno, encontram-se fortalecidas pelo discurso da publicização dos serviços da Educação. No bojo dessa publicização, os serviços oferecidos pela Educação Especial passam a ter uma posição garantida pelo Estado. Tendo em vista a orientação da ideologia neoliberal que têm seguido essas políticas, observa-se que elas tendem a atender as leis do mercado. Diante do exposto, cumpre questionar: até que ponto a publicização da Educação Especial no Paraná contribui para extinguir as desigualdades que historicamente constituem a educação dos sujeitos com deficiência intelectual? A quem serve essa Reforma de Estado e de Educação? Quais as bases que a sustentam? Visando responder a essas questões, a investigação proposta aqui tem como objetivo geral analisar as Políticas de Educação Especial no Paraná a partir da gestão do Governo Requião (2003-2010) à luz da análise das relações socioeconômicas e ético-políticas que se estabelecem a partir das tendências nacionais e internacionais de inclusão educacional. Elege-se a noção de "hegemonia", tal como é entendida a partir do pensamento de Antonio Gramsci, como a principal categoria teórica sobre a qual se baseará a investigação a ser realizada aqui. É nessa categoria que se buscará subsídios para entender as contradições existentes nas relações que se estabelecem para a manutenção da sociedade capitalista. A pesquisa se realizou por meio da análise documental de fontes que são representativas da política de Educação Especial do Paraná no período estudado. Esta política consiste na manutenção das escolas especiais em colaboração com o terceiro setor por meio de contratos de gestão. A decisão da melhor forma de organização pedagógica, com o objetivo de formação humana do deficiente intelectual ou mental, depende de um amplo debate nacional. Ou seja, da promoção de discussões capazes de auxiliar a população e as famílias desses alunos a tornarem-se mais críticas e capazes de reivindicar a efetiva participação do Estado.

**Palavras-chave:** Educação Especial, políticas públicas, público/privado, escolas especiais.

## ABSTRACT

This work, related to the Research Area of Education Public Policies, of the Universidade Tuiuti do Paraná, has as subject the Publicization of Special Education in Paraná – During the Government Years of Requião (2003 through 2010). In Paraná, the non-profit philanthropic entities are responsible for the provision of the services offered in special schools, with respect to the education services to intellectually disabled students. These entities are hegemonic, exercise a great influence in the direction off the public policy regarding Special Education, receiving, further, financial aid to finance its activities in the area. The public policies, on their turn, are strengthened by the publicization speech from the Education services. In the scope of this publicization, the services offered by the Special Education became a benefit guaranteed by the State. In view of the orientation of the neoliberal ideology following such policies, it can be verified that they tend to comply with the market laws. In face of the above, it is vital for us to query: to which extent does the publicization of the Special Education in Paraná contributes to extinguish the inequalities historically constituting the education of people intellectually disabled? Who benefits from this Reform of the State and in Education? Which are the bases to such Reform? With the intention of answering to these matters, the investigation proposed herein has as general object to analyze the Special Education Policies in the State of Paraná beginning on the Government Years of Requião (2003-2010) in light of the analysis of the socio-economic and ethical-political relations established based on national and foreign trends of educational inclusion. It is, therefore, elected the idea of "hegemony", as understood based on the thinking of Antonio Gramsci, as the main theoretical category on which the investigation carried out hereby will be based. And, in this category we will look for basis to understand the contradictions existent at the relationships established for the maintenance of the capitalist society. The research was carried out by means of the analysis of documents from sources representative in the Special Education policy in the State of Paraná in the period considered. This policy consists in the maintenance of the special schools in cooperation with the third sector by means of management agreements. The decision of the best pedagogic organization, with the purpose of human formation of the intellectually or mental disabled person, depends on a broad national debate. That is, depends on the promotion of discussions capable of assisting the population and families of these students to become more critical and capable of claiming the effective participation of the State.

**Key Words:** Special education, public policies, public/private, special schools.



## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AAIDD	- Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AIPD	- Ano Internacional das Pessoas Deficientes
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	- Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
AR	- Atestado de Registro
BIRD	- Banco Mundial
CADEME	- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBAS	- Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social na Área de Educação
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CNAS	- Conselho Nacional de Assistência Social
CNE/CEB	- Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CPMF	- Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira
DSM-IV	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FENASP	- Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INSS	- Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação – Ministério da Educação – <i>United State</i>
MEC-USAID	- <i>Agency for International Development</i>
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONU	- Organização das Nações Unidas

PAED	- Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Programa de Desenvolvimento Educacional
PEAE	- Programa Estadual de Alimentação Escolar
PNAE	- O Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNTE	- Programa Nacional de Transporte Escolar
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROVOPAR	- Programa do Voluntariado Paranaense
PSDB-MG	- Partido da Social Democracia Brasileira-Minas Gerais
PT	- Partido dos Trabalhadores
SAS	- Secretaria de Atenção à Saúde
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEED/DEE	- Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial
SEED/PR	- Secretaria de Estado da Educação/Paraná
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SINCOV	- Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPF	- Utilidade Pública Federal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 ABORGAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	18
<b>2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO DEFICIENTE INTELECTUAL OU MENTAL: AS MAIS RECENTES PESQUISAS..</b>	<b>27</b>
2.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: 2000 a 2009 .....	30
2.2 POLÍTICAS INCLUSIVAS: DIFERENTES LUGARES E INTERPRETAÇÕES DA REALIDADE.....	40
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....</b>	<b>57</b>
3.1 O ESTADO CAPITALISTA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS Á EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL OU MENTAL .....	60
3.2 TERMINOLOGIA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A REFORMA EDUCACIONAL.....	73
<b>4 PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ - GESTÃO REQUIÃO.....</b>	<b>83</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>
ANEXO A – ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CONVENIADAS COM A SEED/PR.....	156
ANEXO B – CLASSIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIA MENTAL.....	165 <u>65</u>
ANEXO C – PROJETO DE LEI Nº 126/10 .....	166

## 1 INTRODUÇÃO

Considera-se a deficiência intelectual ou mental como resultante do processo da construção histórica do homem, a qual também promoveu uma (des) humanização do homem através do trabalho. Em determinado tempo e espaço, a sociedade identificou sujeitos que possuíam algumas peculiaridades que os impossibilitavam de participar da construção coletiva das condições de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais. Na medida em que certos sujeitos apresentam limitações que interferem no modo de produção dos grupos sociais, esses sujeitos passam a ser considerados improdutivos.

Percebe-se a limitação frente às expectativas sociais e os requisitos necessários em determinada época, conforme o modelo de organização socioeconômica e política. De acordo com o Mazzotta (2005), é sob essa ótica que esses sujeitos são denominados deficientes intelectuais ou mentais, não simplesmente pela presença da diferença, nem sempre visível, mas pelos efeitos dessa diferença sobre as suas ações cotidianas. Nesse contexto, as limitações desses sujeitos, ou seja, a deficiência, é encarada como doença que pressupõe a necessidade de intervenção do homem sobre ela. A deficiência intelectual, considerada como doença, passou por uma diversidade de concepções, em geral baseadas no misticismo e no ocultismo.

Segundo Jannuzzi (2006), as diferenças individuais não eram compreendidas ou avaliadas. A sociedade isolava aqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da forma de organização social vigente, baseada na homogeneização e racionalidade. O apoio e a prestação de serviços às pessoas com deficiência se limitavam à manutenção do assistencialismo e da filantropia.

Com o avanço da ciência moderna, a explicação sai do campo do sobrenatural e do misticismo e passa a ser baseada no pensamento liberal e positivista, que se faz nota presente nas bases epistemológicas da Educação Especial. Segundo Kassir (2000, p. 42), “tanto o pensamento liberal quanto o positivismo favoreceram a difusão da ideia de movimento “natural” da sociedade, dentro de uma concepção de cientificidade e modernidade”.

A incorporação e a valorização das ciências experimentais passam a direcionar a Educação, introduzindo a necessidade científica da separação dos

alunos normais e anormais. Ou seja, a incorporação das ciências experimentais no âmbito da educação pauta a “pedagogia das diferenças, com sua consequência política: a justificação de privilégios” (SAVIANI, 2007, p. 63). Assim, essa concepção passa a nortear as práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um sistema paralelo de ensino ao comum.

Esse processo conduz a uma separação entre os indivíduos considerados educáveis e aqueles comprometidos intelectualmente. Enquanto o Estado assumiria a responsabilidade pela educação dos primeiros, o atendimento educacional dos outros ficaria relegado às entidades filantrópicas sem fins lucrativos, principalmente as Pestalozzi e APAEs. Essa situação configuraria, como salienta Jannuzzi, “uma parcial simbiose entre o público e o privado, que permite ao segundo exercer influência na determinação da política pública na área” (JANNUZZI, 1997, p. 185).

O exame da história da deficiência intelectual ou mental no Brasil permite perceber como as políticas de atendimentos foram se transformando ao longo do tempo, desvelando a omissão do Estado no caso da educação dos intelectualmente comprometidos. Essa omissão se revela, por um lado, na situação precária do atendimento público proporcionado aos indivíduos com deficiências intelectuais, e, por outro, no favorecimento da expansão das instituições filantrópicas. Essas instituições a tal ponto influenciam os discursos oficiais que chegam a confundir-se com o próprio atendimento “público” aos olhos da população, pela “gratuidade” de alguns serviços (KASSAR, 1998).

A partir da década de 1990, a sociedade capitalista é caracterizada pelo processo de mundialização da economia e pela valorização da Educação no contexto internacional. Essa valorização se reflete no discurso da Educação para Todos, que tem a adesão da UNESCO e do Banco Mundial, que destinam financiamento e assessoria para a implementação de políticas condizentes com aquele discurso.

Segundo Correa (2009), à Educação escolar atribuiu-se uma importância econômica tanto para os indivíduos como para sociedade. A política educacional passa, em virtude disso, a ser considerada no marco das políticas públicas sociais, como política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica.

(...) ‘a política social’ é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projeta

sobre a 'política social' o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo seu papel às ações tópicas que concorram para a preservação da ordem existente (SAVIANI, 2002, p. 121).

Com base na determinação econômica do modo de produção capitalista<sup>1</sup>, a política social, pautada na delimitação do tamanho do Estado, projeta as ações e estratégias que são contempladas na Reforma de Estado<sup>2</sup>. E uma das ideias norteadoras das políticas sociais é a publicização da Educação. Segundo a proposta de Reforma, o setor de Serviços Não Exclusivos engloba os direitos humanos fundamentais, como os da Educação e da Saúde (BRASIL, 1995, p. 39-40). Esses serviços não devem ser privatizados, mas necessitam ser descentralizados através da parceria com o setor público não estatal<sup>3</sup>, ou seja, construção da terceira via. A esse processo denomina-se publicização. É esse movimento com vistas a constituir um novo modelo de administração pública, baseada em alianças estratégicas entre o

---

<sup>1</sup> Segundo Marx (1974, p. 363), o modo de produção capitalista “emprega um número relativamente grande de trabalhadores; de forma que o processo de trabalho seja extenso, gerando uma quantidade relativamente grande de produtos. Um maior número de trabalhadores juntos ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou se quisermos, no mesmo campo de trabalho), para produzir algum tipo de mercadoria (commodity) sobre as ordens de um capitalista”. O modo de produção capitalista constitui-se a partir de uma estrutura econômica (infra-estrutura) que se constitui pela combinação da propriedade privada dos meios de produção com a venda da força de trabalho. Essa estrutura econômica é a verdadeira base da sociedade e sustenta a superestrutura (jurídico-política). A finalidade do modo de produção capitalista é extrair a maior quantidade possível de mais-valia por meio da exploração da força de trabalho. O trabalho, na sociedade capitalista se torna fonte de riqueza, sob a forma de propriedade privada e de concentração dos meios de produção, dos dominantes, enquanto os dominados possuem apenas a sua força de trabalho.

<sup>2</sup> A Reforma de Estado, implantada em 1995 pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi uma resposta à crise fiscal do Estado, mais especificamente à crise do capitalismo. Segundo o Plano Diretor, a reforma do Estado preconiza uma administração pública gerencial e, assim reduz o papel do estado de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde.

<sup>3</sup> O setor produtivo público não-estatal é também intitulado “terceiro setor”, “setor não-governamental”, ou “setor sem fins lucrativos”. Por outro lado, o espaço público não-estatal é também o espaço da democracia participativa ou direta, ou seja, é relativo à participação cidadã nos assuntos públicos. A expressão “público não-estatal” parece mais adequada a descrever esse espaço. Trata-se de organizações ou formas de controle “públicas” porque estão voltadas ao interesse geral; são “não estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos, seja porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais. A expressão “terceiro setor” pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal. Contudo, ela se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle. A expressão “não-governamental” é um termo que reflete uma confusão entre Estado e governo; finalmente, a expressão “sem fins lucrativos” não é bem precisa, porque as organizações corporativas também não têm fins lucrativos, sem que por isso sejam necessariamente públicas. O que é estatal é, em princípio, público. O que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado. A propriedade pública não-estatal está voltada para o interesse público, não tem fins lucrativos, ainda que seja regida pelo Direito privado. (PEREIRA; GRAU, 1999)

Estado e a sociedade, que estabelece prioridades de valores (normas intencionais e operacionais).

Atualmente, as políticas públicas encontram-se fortalecidas pelo discurso da publicização dos serviços da Educação, e que, na ótica da ideologia neoliberal, os serviços oferecidos pela Educação Especial passam a ter uma posição garantida pelo Estado, atendendo às leis do mercado. Nesse sentido, a escola pública estatal funde-se ao público não-estatal. E o Estado não responde exclusivamente pelo financiamento de suas próprias iniciativas, mas passa a responder também pelo financiamento das iniciativas não-estatais (ou privado).

No caso da Educação, considerando a omissão do Estado em prover os serviços públicos de atendimento educacional ao deficiente intelectual ou mental, com a consequente transferência da prestação desses serviços às entidades filantrópicas sem fins lucrativos, pode-se dizer que, (...) “de certa forma, a história da Educação Especial<sup>4</sup> seria ‘exemplar’ e mesmo ‘antecipadora’ do processo de publicização proposto pelo governo federal a partir da reforma do Estado” (BUENO e KASSAR, 2005, p. 120).

No Paraná, as entidades filantrópicas sem fins lucrativos respondem pelo atendimento educacional destinado ao aluno com deficiência intelectual ou mental ofertado em escola especial (ANEXO 1). Em 2003, início da gestão do governador Roberto Requião de Mello e Silva, a cobertura no Estado dos serviços de atendimento especializado representava 92%:

(...) há oferta de algum tipo de atendimento especializado em **368** dos 399 municípios, o que representa o índice de **92%** de cobertura no Estado. O total de alunos atendidos na área de Educação Especial é de **60.000**, sendo que **38.825** recebem atendimento na rede conveniada (instituições especializadas), representada pelas escolas especiais, e **21.175** na rede regular de ensino. A partir de 2003, houve um acréscimo significativo de 15% nas matrículas dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (PARANÁ, SEED, 2007).

Como esses dados informam, essa cobertura de prestação de serviço especializado concentra-se em sua maioria na rede conveniada. O presidente da

---

<sup>4</sup> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino. Ela realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento, além de orientar os alunos e seus professores quanto à utilização desses serviços e recursos nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, MEC, 2008).

Federação das APAEs do Paraná, José Turozi, destaca a importância dos inúmeros convênios que foram realizados desde 2003. "Sem essa parceria seria muito difícil. A nossa principal meta agora é fazer com que as APAEs sejam reconhecidas como escolas de Educação Especial, deixando de atuar apenas como prestadoras de serviços" (PARANÁ, 2009).

As instituições filantrópicas constituem-se hegemônicas e influenciam a elaboração das diretrizes das políticas públicas na área da Educação Especial. Isso acontece por meio de seus intelectuais que ocupam cargos administrativos na esfera pública e que usufruem de força política. Ademais, na segunda gestão do Governo Requião, uma das metas do governo do Estado do Paraná é a publicização da Educação Especial. Esta publicização consiste em conduzir a ação do Estado para as entidades filantrópicas sem fins lucrativos. Assim, o Estado transfere para as entidades filantrópicas sem fins lucrativos a sua responsabilidade pela execução dos serviços educacionais destinados aos deficientes intelectuais ou mentais, e, em contrapartida, assegura-lhes os recursos e o monitoramento, por meio de contrato de gestão<sup>5</sup> de apoio permanente, para a manutenção dos serviços educacionais mantidos em escolas especiais.

Diante desse quadro, cumpre perguntar: até que ponto a publicização da Educação Especial no Paraná contribui para extinguir as desigualdades que, historicamente, constituem a educação dos sujeitos com deficiência intelectual? A quem serve esta Reforma de Estado e de Educação? Quais as bases que a sustentam?

Diante dessa problemática, o presente estudo teve por objetivo geral analisar as Políticas de Educação Especial no Paraná a partir da Gestão do Governo Requião (2003-2010), mediante a análise das relações socioeconômicas e ético-políticas que se estabelecem a partir de tendências ideológicas nacionais e internacionais. A investigação se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

---

<sup>5</sup> De acordo com a Lei n.º 9637 de 15 de maio de 1998, em seu artigo 5º, "entende-se por contrato de gestão o instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas a formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades relativas às áreas relacionadas no art. 1º" (cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei). E, em seu artigo 6º, O contrato de gestão é "elaborado de comum acordo entre o órgão ou entidade supervisora e a organização social, discriminará as atribuições, responsabilidades e obrigações do Poder Público e da organização social".



Realizar o inventário das produções acadêmicas produzidas nos últimos anos que englobam a área da Educação Especial e as políticas públicas;

Caracterizar as reformas políticas destinadas à educação da pessoa com deficiência intelectual ou mental no Brasil, bem como a sua correlação com as políticas internacionais;

Discutir a Educação Especial na perspectiva do programa de publicização destacando a relação público/privado.

Vale destacar que esta pesquisa não se direciona por necessidade imediata que reflete o senso comum para resolver os problemas propostos no campo da Educação Especial. De fato, a práxis utilitária, o agir humano de todos os dias, manifesta-se ao homem na *praxis* fetichizada do mundo abstrato. A Educação Especial encontra-se inserida no projeto social neoliberal, que preconiza a ênfase da ação educativa baseada nos princípios de justiça, solidariedade e equidade entre outros. Isso corrobora o discurso da inclusão de todos os alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. O governo do Estado do Paraná, no entanto, com o lema “Inclusão responsável e gradativa”, se recusa a colocar os alunos com deficiência em escola regular. Nesse sentido, o governo Requião assume posição contrária à posição defendida pelo Ministério da Educação (MEC) do fechamento das escolas, e a consequente inclusão de todos os alunos no ensino regular. Segundo o governador Roberto Requião, “(...) a política do MEC está errada” (SANTOS, 2010). Autoproclamando-se anti-neoliberal, ele encaminha projeto de lei à Assembleia Legislativa visando tornar permanente a política do Estado de manutenção das escolas especiais. Pode-se afirmar, inclusive, que, quanto a essa questão, Roberto Requião se coloca mais à esquerda do que o governo Lula, cujo procedimento é mais ambíguo. Com efeito, embora Lula assuma uma retórica anti-neoliberal, ele se mostra neoliberal nas suas práticas. Diante disso, caberia questionar: Até que ponto o governo Requião difere, nas suas práticas e na sua retórica, do governo federal?

A presente investigação se justifica por ser inédita em termos de pesquisa que envolve o tema publicização da Educação Especial no Paraná, no período do Governo Requião, não sendo encontrada nenhuma referência similar no levantamento do “estado da arte”.

## 1.1 ABORGAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa surgiu a partir de notícia publicada em jornal da região estudada, considerado enquanto registro histórico. Este forneceu dados para a reflexão da prática vivenciada na Educação Especial do Paraná, possibilitando a formulação da problematização. Essa fonte documental deu sentido à pesquisa e, por conseguinte impulsionou a varredura por outros documentos, os quais constituíram-se requisitos indispensáveis à produção e sistematização do conhecimento histórico construído/reconstruído no Estado do Paraná no que tange as políticas de manutenção as escolas especiais. O exame desse material suscitou indagações que levaram a vasculhar outros vestígios que ajudassem a elucidar o problema constituído, e, a partir daí, elaborar o conhecimento teórico, embora num movimento inacabado, que desvelasse a concreticidade da prática social em que se encontram inseridas as políticas públicas direcionadas à manutenção das escolas especiais no Paraná. Com efeito, conforme observa Saviani, as fontes documentais não são a fonte da história, mas os registros que servem de base ao estudo dos fatos históricos:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

Partindo dessa premissa, as fontes documentais representativas da política de Educação Especial no Paraná, enquanto documentos resultantes da disputa de projetos sociais de grupos hegemônicos, são limitadas se tomadas isoladamente. Elas não representam a concreticidade da história, se nos limitarmos a abordá-las sob uma interpretação literal das informações contidas nos documentos.

Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos, desqualificam, obscurecem e desprezam outros (GARCIA, 2005).

Portanto, torna-se imprescindível compreender as fontes documentais em seu processo de construção ou reconstrução, e examiná-las criticamente à luz da consideração da atuação das forças de poder e da ideologia neoliberal que permeiam a sua elaboração, as bases que as sustentam e a atuação dos sujeitos inseridos numa sociedade de dominantes e dominados, num determinado tempo e espaço, compreendendo-as, assim, como resultado da ação humana enquanto prática social que é tecida nas relações dos homens e com a natureza.

Segundo Lombardi (2004, p. 155), as fontes são resultantes da ação humana, e “acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida”. Desse ponto de vista, o processo de seleção das fontes documentais e de análise permitiu a atribuição de sentido às condições de existência e de vida que permeiam a prática social da educação especial na Gestão Requião, bem como a correlação de forças que se desenvolve para garantir o apoio e a manutenção das entidades filantrópicas no Paraná, as quais respondem pela execução dos serviços ofertados em escolas especiais ao deficiente intelectual ou mental. Na seleção das fontes a serem examinadas, buscou-se selecionar fontes representativas da política de Educação Especial no Paraná no período estudado, que fossem de diferentes naturezas: legislações, documentos orientadores, informativos, notícias de jornais, discurso proferido no Congresso Nacional, conforme exposto no Quadro 1 a seguir:

Tipos de fontes	Localização da Fonte
Legislação (15)	Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007. Brasília, 2007; Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; Decreto nº 72.425/73, de 3 de jul.1973. Diário Oficial da União de 4 de jul. de 1973. Brasília, 1978; Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001; Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004; Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; Medida Provisória nº 1.979-19, de 2 de junho de 2000; Parecer n.13/2009, de 5 de outubro de 2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009; Portaria Interministerial nº2, de 21 de novembro de 2003. Brasília, 2003; Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994. Brasília, 1994; Portaria Nº 2.854, de 19 de julho de 2000. Brasília, 2000; Projeto de Decreto Legislativo nº 1.142 , DE 2008. Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 2009; Resolução CD/FNDE n.º 40, de 24 de agosto de 2004.
Documentos orientadores	Análise dos principais problemas da Educação Básica. Vol. 1, Brasília, 1978; Cartilha A construção da cidadania da pessoa com deficiência: “Juntos podemos”. Senado Federal. Gabinete do Senador Flávio Arns. 42º Encontro das APAEs do Paraná Brasília, 2005; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas

(17)	com Deficiência. Brasília, 2009; Diário Oficial da União. Publicação 7/7/08, p.44. Brasília, 2008; Manual de Orientações Gerais para Solicitação de Doações de Mercadorias Apreendidas. Receita Federal; Mensagem nº 600, de 10 de novembro de 2003. Casa Civil; OF.CIRC/CWB/Nº 06/03. Senado Federal. Gabinete do Senador Flávio Arns. Brasília, 2003; OF/CIRC/CWB/N.º 07/04. Senado Federal. Gabinete do Senador Flávio Arns. Brasília, 2004; OF/GBSB/Nº. 021/2008. Senado Federal. Gabinete do Senador Flávio Arns. Brasília, 2008; Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995; Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001; Plano Nacional de Educação. Congresso Nacional, Brasília, 2000; Plano Setorial de educação e cultura. Brasília, 1971; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar. Brasília, 2007; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006; A Educação Especial no Paraná: subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica, SEED/PR,2007; Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE. Resolução nº 20, de 16 de maio de 2008. Brasília, 2008; Projeto de Lei nº 126/10 de 16 de março de 2010. Assembleia Legislativa do Paraná.
Informativos (8)	Boletim Eletrônico da Federação das APAEs e Coirmãs, n.3 de 24 de setembro de 2007; Boletim Eletrônico da Federação Nacional das APAEs, n.6. Ano 2 (outubro, novembro e dezembro de 2007). Política Nacional de Educação Especial - Nova política, novos avanços; Boletim Informativo do Senador Flávio Arns – Nosso Mandato, Ano II- Nº 03 – Julho de 2004; Boletim Informativo do Senador Flávio Arns - Nosso Mandato, Ano V - Nº 04 - Maio de 2007; Manual para usuários de entidades privadas sem fins lucrativos. SICONV, Brasília, 2010; Portal da APAE REALEZA Micro ônibus novo, 17 de maio de 2010; Portal da Prefeitura de Toledo. PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar; Revista Inclusão da Educação Especial, v. 4, n. 1, p. 4-6, jan./jun. 2008. Brasília: SEESP, 2008;
Notícias: jornais e eletrônicas (18)	Agência de notícias da Câmara dos deputados. MEC vai rever resolução sobre educação inclusiva a partir de 2010. Brasília, 2009; Agências de notícias do Governo do Paraná. Política inclusiva da Secretaria de Educação atendeu 80 mil alunos. Agência de notícias. Curitiba, 29 de dez. de 2009; Jornal Campo Grande News. MEC garante funcionamento de escolas especiais em 2010. Jornal Campo Grande News. Campo Grande, 25 de set. de 2009; Jornal da Pestalozzi, nº. 98, de Dezembro/ 2005. Fundeb contempla escolas especializadas. Rio de Janeiro: Niterói, 2005; Jornal de Beltrão, Paraná, Caderno Geral, 29 de jul. de 2009. Apaes protestam contra proposta do MEC de incluir alunos especiais em escola normal; Jornal Folha de São Paulo. MEC rejeita texto que obriga a pôr deficiente em escola comum. São Paulo, 19 de agosto de 2009; Jornal Gazeta do Povo, Curitiba, Caderno Ensino, 17 de fev. de 2009. Paraná retrocede na inclusão de alunos especiais, aponta censo; Jornal Gazeta do Povo. Paraná desafia MEC em política de inclusão. Curitiba, 24 de mai. de 2010; Portal da Federação Nacional das APAES. Comissão de Educação se manifesta contra homologação de resolução que obriga pessoas com deficiência a estudarem em escola regular, 2009; Portal Dia a Dia Educação. Governador autoriza compra de merenda escolar para o primeiro semestre de 2008; Portal Dia a dia Educação. Governador inaugura em Curitiba a primeira escola estadual de educação especial, 12 de mai. de 2008; Portal Dia a Dia Educação. Paraná se destaca por sistema de inclusão de estudantes com necessidades especiais, 19 de fev. de 2009; Portal Dia a Dia Educação. Parceria com mantenedoras de escolas de educação especial será permanente, 9 de mar. de 2010; Portal Dia a Dia Educação. Requião garante a continuidade dos repasses às Apaes do Paraná, 31 de out. de 2007; Portal Dia a Dia Educação. Subsídios para a Construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica; Portal do MEC. Repasse de recursos chega a R\$ 293 milhões este ano, 22 de outubro de 2010; Portal Prefeitura de Goioerê. APAE vai receber recurso para aquisição de veículo adaptado, 20 de abr. de 2010; Portal Prefeitura de Maringá. Prefeitura investe recursos próprios em ônibus e vans para Educação, APAE e ANPR, 9 de set. de 2010.

Discurso (1)	Pronunciamento do Senador Flávio Arns sobre o Parecer Nº 13/2009 do Conselho Nacional de Educação. Proferido em 7 de julho de 2009, Plenário do Senado, Brasília, 2009.
-----------------	---

QUADRO 1 – FONTES DOCUMENTAIS REPRESENTATIVAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ.

FONTE: A AUTORA, 2010.

Após a seleção dos documentos, houve a preocupação com a sua autenticidade, bem como com sua relevância para a finalidade da pesquisa. Por meio da coleta destes documentos torna-se possível reunir elementos da realidade concreta que se encontravam dispersos, como é próprio da realidade, trata-se de um processo que somente o trabalho do pensamento pode organizar, na forma de produção do conhecimento histórico e como contribuição para a produção de novos conhecimentos.

A partir dessas considerações, a pesquisa documental objetivou a superação de determinadas lacunas encontradas nas representações políticas da manutenção das escolas especiais no Paraná. Todavia, também é limitada porque nem todas as ações humanas produzidas pelas relações sociais encontram-se acessíveis. Tampouco é possível abarcá-las na totalidade de seus vestígios em determinado momento histórico, pois elas envolvem relações humanas complexas.

Assim, as fontes constituem-se como material a ser pesquisado, passando à análise do seu conteúdo, isto é, ao momento de esmiuçá-las para compreendê-las mediante as condições econômicas, políticas e ideológicas que se inter-relacionam e interagem entre si no momento histórico de sua produção.

Para tanto, buscou-se a realização de um balanço de produção na área para apoiar a análise política dos documentos. O acesso às produções científicas deu-se por meio do banco de dados da SCIELO e da ANPED, bem como das ementas e publicações dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu que tratam da problemática da educação especial, principalmente as que têm por objeto de estudo as políticas públicas implantadas e implementadas na área da Educação Especial. A partir dessas pesquisas, se compôs uma lista de referências bibliográficas. No total, foram catalogadas quatrocentos e noventa e cinco autorias. Destas, foram selecionadas quarenta e oito, as quais foram mais de uma vez citadas em trabalhos acadêmicos. A seguir realizou-se o fichamento das produções com o objetivo de identificar a temática em discussão e os meandros filosóficos empregados. Buscou-se dar atenção a alguns procedimentos, a saber: o cuidado com a revisão de

literatura sobre a temática em estudo; a inserção da discussão no contexto maior das discussões na área da Educação; a explicitação da concepção educacional; a manutenção de uma coerência na construção da fundamentação teórica da pesquisa (autores de uma mesma concepção); a preocupação em manter todos os elementos da investigação numa perspectiva histórico-dialética. O ponto chave foi a escolha de pesquisadores pelo mesmo parâmetro teórico, ou seja, que se sustentavam pela concepção histórico-dialética de educação, tendo por base a mesma matriz epistemológica e filológica fundamentada em Marx, e também no pensamento de Antonio Gramsci. Neste momento, vale lembrar a contribuição teórica de Bernadete Gatti quanto ao cuidado com o procedimento metodológico: meandros filosóficos utilizados e coerência da fundamentação teórica.

Quanto à temática específica do campo da Educação Especial, foram de fundamental importância as contribuições dos autores Gilberta Jannuzzi, José Geraldo Bueno, Monica Kassar, Katia Caiado, Silvia Meletti e Rosalba Garcia. No que concerne à concepção de educação, vale destacar os estudos de Dermeval Saviani. Por fim, quanto aos aspectos econômicos, isto é, ao financiamento que dá suporte à realização das políticas educacionais que sustentam a implementação ou a manutenção de atendimentos e serviços e que permite a compreensão da relação público/privado e o acesso aos recursos públicos, a contribuição de Vera Peroni e Nicolas Davies, entre outros, foram importantes contribuições para a produção desta pesquisa.

Segundo Gatti (2007, p.54), “Os métodos nascem do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes”. O método é sem dúvida intersubjetivo, ajustando-se às vivências do dia a dia do pesquisador, e à sua maneira de pensar e agir diante das condições econômicas, políticas e sociais que se estabelecem no contexto em que vive. Conforme afirma Gatti:

No trabalho humano, na produção humana, há esta característica do ‘algo mais’, que é pessoal, e depende do envolvimento pessoal, daquilo que se põe de si mesmo no trabalho, sínteses pessoais, das formas de mediação e representações que cada um faz a partir de suas relações socioambientais (GATTI, 2007, p.56).

Nesta perspectiva, a escolha da abordagem teórico-metodológica da pesquisa vai além de uma produção mecânica de passos e etapas, e não se pauta pela necessidade imediata que reflete o senso comum para resolver o problema em discussão. Ao contrário, a situação vivenciada e problematizada busca o ordenamento da aparência caótica, ultrapassando o entendimento abstrato, e permitindo a compreensão do fenômeno da publicização da Educação Especial no Paraná a partir de um referencial teórico plausível cientificamente.

A abordagem teórico-metodológica, mesmo considerando a margem de incerteza que a natureza intrinsecamente inacabada do conhecimento produzido acarreta, nos remete ao modo de pensar e representar a realidade, e identificar a alienação. Esta facilita o exercício da dominação, uma vez que as relações econômicas aparecem superficialmente e ocultam o processo de formação do pensamento que se traduz na política, no direito, dentre outros. A base da sociedade capitalista é a estrutura econômica construída pelas relações de produção, na qual se “levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, 1989, p.28).

Para Gramsci (1989, p. 9), o pensamento é parte integrante da realidade, tanto no que diz respeito ao agir quanto no que diz respeito ao conhecer. A compreensão dos fatos, por seu turno, requer a compreensão da situação sociopolítica em sua realidade concreta. Isso porque não existe uma natureza humana abstrata, fixa e imutável, mas esta “é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, isso é, um fato histórico comprovável, dentro de certos limites, através dos métodos da filologia e da crítica” (GRAMSCI, 1989, p. 9). Essa filologia tem um caráter vivo, atendo-se à experiência dos particulares imediatos, que, por seu turno, é concebida no seu conteúdo concreto como um organismo em desenvolvimento.

De acordo com Saviani (2008), o princípio da atualidade da pesquisa histórica, implica na

(...) consciência de que, como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o pragmatismo. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender

radicalmente o presente se não compreender radicalmente as suas raízes, o que implica o estudo da sua gênese. (SAVIANI, 2008, p.4)

Assim, a historicidade humana é viva, inserida no movimento da História e pauta-se não pela lógica da identidade (objeto em si), mas pela contradição que esconde um conjunto de relações. E, para que se possam compreender as forças que atuam em determinado momento histórico, é preciso explicitar aquelas relações. Para tanto, é necessária uma análise conjuntural, ou seja, uma pesquisa que se efetue num determinado momento do tempo. No caso da presente pesquisa, o recorte temporal a que se dirige a análise é compreendido pelo período do governo de Roberto Requião (2003-2010).

Entende-se aqui que a correlação de forças econômicas e políticas podem modificar a cada novo fato, e que o que determina a periodização se baseia na noção de hegemonia. Elege-se, assim, a categoria “hegemonia”, entendida como dominação e direção, como a principal categoria, a qual fornecerá subsídio para que se explique as contradições existentes nas relações que se estabelecem para a manutenção ou a superação da sociedade capitalista.

(...) a supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras: como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social também é dominante dos grupos adversários que tende a ‘liquidar’ ou a submeter também com a força armada, e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governativo (esta é uma das condições para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o tem fortemente na mão, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’ (GRAMSCI, 1978, p. 276).

Nesta perspectiva de hegemonia, a correlação de forças entre as classes sociais se constitui da relação e equilíbrio entre força e consentimento. Na sociedade capitalista, a classe dominante economicamente é também a detentora da capacidade de direção intelectual e moral da sociedade. Ela forma a consciência social e tende a ocultar as relações econômicas e políticas consonantes os interesses de determinados grupos hegemônicos.

Além disso, com base na referência teórica gramsciana do conceito de hegemonia, pode-se identificar a forma de Estado, ou seja, o modo como se desenvolve “a luta pela hegemonia e a relação entre sociedade política e sociedade civil” (SCHLESENER, 2007, p. 30). Agrega-se também a categoria “revolução



passiva”, a partir das interpretações de fatos sociais que se desencadeiam nas políticas educacionais inclusivas. Por meio dessa categoria, se analisa as situações em que, pressionada pelas crises econômicas e políticas, a classe dominante concede algumas mudanças.

Assim, entendendo a hegemonia como a correlação de forças que têm como coadjuvantes os intelectuais que são os responsáveis pela divulgação da sua ideologia, pode-se considerar a Educação como um dos aparatos intrínsecos a trama social. Por seu turno, o Estado atua educativamente, pelo exercício da hegemonia, para a formação do homem adequado aos objetivos econômicos, sociais e políticos da sociedade em um determinado momento histórico. Assim, a prática educativa é uma relação de hegemonia baseada na persuasão.

Tendo em vista essas considerações, pode-se sustentar que a reflexão de Gramsci constitui-se referência relevante para entender as políticas públicas para a educação do deficiente intelectual, na medida em que possibilita a compreensão dos projetos sociais que se instauram na sociedade capitalista, no ideário neoliberal.

Esta dissertação está dividida em cinco partes, consoante os objetivos anteriormente elencados. A introdução apresenta o posicionamento do Governo Requião relativamente à manutenção das escolas especiais em parceria com as entidades filantrópicas sem fins lucrativos. É ainda na introdução que o tema é problematizado, e são apresentados os objetivos, bem como a abordagem teórico-metodológica utilizada para a efetivação da pesquisa documental.

O segundo capítulo, intitulado “Educação Especial no Brasil, na perspectiva inclusiva do deficiente intelectual/mental: as mais recentes pesquisas”, é dedicado ao levantamento das produções científicas desenvolvidas no período de 2000 a 2009, visando compreender, a partir da análise dessas produções, o contexto político nacional em que as políticas educacionais inclusivas vêm sendo implementadas. As pesquisas supramencionadas constituem arcabouço teórico que torna possível averiguar as contradições que permeiam a implementação das políticas públicas inclusivas mediante as orientações e ações desenvolvidas pelo Governo Federal aos entes federativos.

O terceiro capítulo, “Políticas Públicas da Educação Especial no Brasil”, destaca principalmente o período posterior à década de 1930 até a década de 1990, no qual ganha força a parceria do Estado com as entidades filantrópicas sem fins lucrativos no encaminhamento das políticas públicas destinadas ao atendimento do

aluno com deficiência intelectual ou mental. Por meio da historicidade da Educação Especial no Brasil, percebe-se a participação do setor privado na execução dos serviços de atendimento aos alunos com deficiência intelectual ou mental com o financiamento estatal. Aliás, o Estado neoliberal, guardião e negociador dos interesses particulares de determinados grupos que exercem a hegemonia, desenvolveu parcerias com entidades filantrópicas sem fins lucrativos, o que proporciona a ampliação de atuação deste segmento.

No quarto capítulo, “Publicização da Educação Especial no Paraná – Gestão Requião”, são evidenciadas as disputas travadas pela manutenção da hegemonia das entidades filantrópicas sem fins lucrativos, conquistada desde a década de 1960. Nessa gestão, essas entidades buscam se manter no poder e conservar a arrecadação de benefícios financeiros públicos adquiridos em programas e projetos desenvolvidos pelas três esferas governamentais. Data dessa gestão também o a consolidação de uma relação entre o Governo Requião e as entidades filantrópicas sem fins lucrativos, na qual se fortalecem as alianças políticas em defesa da inclusão parcial, com a manutenção das escolas especiais por meio de Política de Estado de apoio às entidades filantrópicas.

As considerações finais, no quinto capítulo, apresentam uma síntese da Política de Estado proposta no Governo Requião, que camufla a manutenção de escolas especiais filantrópicas com o financiamento público. Esta investigação não esgota aqui as possibilidades de análise, pois estas se encontram inseridas num processo inacabado e em movimento.

## **2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO DEFICIENTE INTELECTUAL OU MENTAL: AS MAIS RECENTES PESQUISAS**

A atividade de pesquisa favorece a aquisição de um corpo de conhecimento, Por meio daquela atividade, busca-se compreender a realidade, “indo além dos fatos, desvelando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial” (GATTI, 2007, p. 10).

A pesquisa em Educação envolve as relações sociais, os seres humanos e seu processo de vida, de contradição e de mudança. É a inter-relação entre esse processo e os fatos que se tenta compreender nela. Por isso, a pesquisa em Educação deverá ser contextualizada no tempo e no espaço, inserida no processo histórico de humanização, a partir da inter-relação entre os homens, mediatizados pelo mundo, num momento e local determinados.

De acordo com Ferreira (2002, p. 258), o levantamento das produções científicas de caráter bibliográfico, denominado o “estado da arte” ou o “estado do conhecimento”, constitui ferramenta essencial para averiguar que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em determinado tempo e espaço. Com respeito a isso, Soares considera que:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1987, p. 3).

Dessa forma, analisando o processo histórico torna-se possível a compreensão das ações e das contradições que fazem parte da Educação Especial no Brasil. Através da evolução de estudos e pesquisas desenvolvidas na área de Educação Especial, percebe-se como os vários problemas relacionados a desigualdades sociais se estabelecem no conjunto de relações socioeconômicas e ético-políticas, como foram se consolidando ao longo do tempo.

De acordo com Jannuzzi (2006), a partir do fim dos anos 1980, há uma intensificação de estudos na área de Educação Especial. Com base nos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético, há uma análise dos determinantes principais que

atuam na Educação, pelas quais se mostra que a mudança nesta área, em última instância, depende da organização social. Jannuzzi afirma:

Em Educação Especial há a defesa da inserção e da qualidade do ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que o torna consciente dos condicionantes existentes e proporciona-lhe meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social. Nessa perspectiva, os recursos (tanto administrativos – classes conjuntas, escolas etc., – como tecnológicos – aparelhos etc., métodos e técnicas de ensino) são enfatizados como possibilitadores de participação, de apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e ao lugar, ao exercício da cidadania (deveres e direitos constitucionais). Enquanto na perspectiva apenas centrada na educação se a considerava a solucionadora de todos os problemas sociais, aqui, sabe-se que há o limite de uma organização baseada na apropriação do lucro por alguns, que podem gozar de todos os benefícios trazidos pelo progresso; aqui se defende o direito à socialização, à distribuição, ao usufruto desses progressos para todos. Os métodos, técnicas, procedimentos de ensino e apoio especializado são salientadas como oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, visando à igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (JANNUZZI, 2006, p. 191-192).

Nesse sentido, reconhece-se a especificidade da escola, bem como seu papel na organização da sociedade em sua complexidade. Esse papel ultrapassa métodos e técnicas, tendo implicações na concepção política.

A partir da década de 1990, o movimento em defesa dos direitos sociais eleva o princípio da inclusão social e educacional. No campo educacional, incrementam-se as discussões acerca da inclusão de todos os alunos com deficiência no ensino comum, e o Ministério da Educação (MEC) implementa ações para a efetivação de políticas inclusivas num sistema de cooperação com os estados e municípios. O MEC assume o compromisso de ajuda técnica e financeira na execução dessas ações e na efetivação dos projetos. Algumas das ações promovidas pelo MEC encontram-se elencadas no Quadro 2, intitulado: Síntese das ações desenvolvidas pelo MEC: 1990 a 2009, conforme o exposto:

Período	Ações desenvolvidas pelo MEC
Década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles alunos possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais;</li> <li>• Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de</li> </ul>

	ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Década de 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: em seu Art. 10º, indica que aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais tão significativas que a escola comum não esteja capacitada para atender podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.</li> <li>• O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado;</li> <li>• O Decreto nº 3.956/2001 exige uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.</li> <li>• A Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais a nível superior;</li> <li>• Em 2003 é implementado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de desenvolver sistemas inclusivos, assim visa promover a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros;</li> <li>• Em 2004 o Ministério Público Federal publica o documento <i>O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular</i>; regulamentação das Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos;</li> <li>• Em 2006, a ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino;</li> <li>• Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC; Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação para a implementação do PDE;</li> <li>• Em 2008 é aprovada A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008); o Decreto nº. 6.571/2008, no seu art. 6º, institui o financiamento da dupla matrícula de estudantes público alvo da educação especial no âmbito do FUNDEB, matriculados no ensino regular da rede pública e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma concomitante;</li> <li>• Em 2009 são estabelecidas, na perspectiva inclusiva, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução nº 4 CNE/CEB/2009. De acordo com essas Diretrizes, o AEE deve integrar o projeto político pedagógico da escola.</li> </ul>

QUADRO 2 – SÍNTESE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO MEC: 1990 A 2009.

FONTE: MEC, 2008; SECADI/MEC, 2011.

As pesquisas realizadas no período de 2000 a 2009 evidenciam as contradições e as lacunas que permeiam as ações desenvolvidas pelo MEC relacionadas à prática educacional inclusiva. Portanto, nesse recorte temporal, ganham relevância as temáticas que envolvem a gestão estadual/municipal, políticas

públicas e legislação, a relação entre o setor público e o privado em decorrência do que culminou por se configurar aqui, então, como um objeto a ser investigado.

No processo de análise das pesquisas científicas, as abordagens metodológicas não serão contempladas, em virtude da escassez de informações encontradas em alguns resumos, nem sempre sendo possível o acesso à obra completa.

## 2.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: 2000 a 2009

Com o intuito de conhecer o que já foi produzido na área de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, fez-se uma varredura nas pesquisas decorrentes de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Foram consultados estudos disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Scientific Electronic Library (SCIELO), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e nas publicações das instituições de ensino superior veiculadas *online*, via internet.

Primeiramente, os dados foram coletados no Banco de Dados pelas palavras-chave “Educação Especial” e “deficiência mental/intelectual”, correlacionadas a “políticas públicas”, “financiamento”, “inclusão” e “público/privado”, por meio dos títulos das produções acadêmicas. Adotou-se a orientação de Severino (1986, p. 62), que sublinha que “todos os títulos (...) devem ser temáticos e expressivos, ou seja, devem dar a ideia a mais exata possível do conteúdo do setor que intitulam”. Os títulos das publicações constituíram-se em ferramentas primárias para o levantamento inicial. Em seguida, passou-se à leitura dos resumos das produções. Alguns desses resumos foram excluídos em virtude de sua desconexão com o tema. Vale lembrar que os resumos também são limitados devido a sua heterogeneidade. Como observa Megid:

Os resumos ampliam um pouco mais as informações disponíveis, porém, por serem muito sucintos e, em muitos casos, mal elaborados ou equivocados, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional. Somente com a leitura completa ou parcial do texto final da tese ou dissertação desses aspectos (resultados, subsídios, sugestões

metodológicas etc.) podem ser percebidos. Para estudos sobre o estado da arte da pesquisa acadêmica nos programas de pós-graduação em Educação, todas essas formas de veiculação das pesquisas são insuficientes. É preciso ter o texto original da tese ou dissertação disponível para leitura e consulta (MEGID, 1999, apud Ferreira 2002, p. 266).

Nesse momento, o levantamento das produções científicas realiza-se por meio dos resumos, e possibilita a interação do conhecimento produzido com sua respectiva quantificação, possibilitando também a identificação de temáticas pertinentes à área de Educação Especial.

Mesmo considerando as lacunas presentes nos resumos, destaca-se que foram selecionadas para análise 140 produções acadêmicas. Destas, 10%, constitui-se de teses de Doutorado; 56% corresponde a dissertações de Mestrado, e os 34% restantes é composto por artigos acadêmicos na área de Educação Especial, correlacionados à deficiência intelectual ou mental. Desse material, dar-se-á relevância às temáticas que envolvem a Educação Especial, mais especificamente as pesquisas concernentes à deficiência intelectual ou mental, e que abrangem questões da gestão estadual/municipal, políticas públicas e legislação, público/privado, em virtude do tema que se propõe investigar neste estudo.

As produções científicas na área que foram realizadas no período de 2000 a 2009 têm em geral como objeto a política pública à Educação Especial implementada a partir da década de 1990, que aborda intensivamente as políticas de inclusão escolar. Para os sistemas educacionais, a política de inclusão traz inúmeros conflitos e desafios. Estes, por seu turno, se refletem no aumento significativo da produção acadêmica no período mencionado.

A partir da seleção de resumos, tornou-se possível quantificar as pesquisas de acordo com o ano de sua produção, conforme apresenta o Gráfico 1.

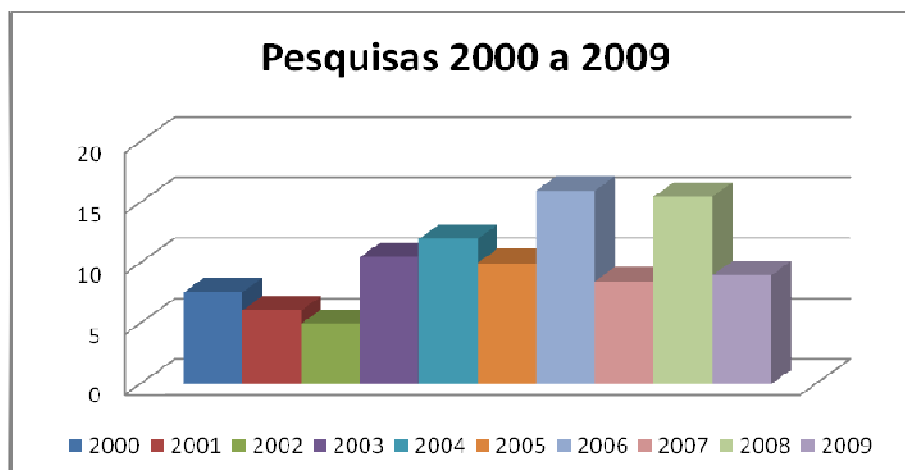


GRÁFICO 1 – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS 2000 A 2009.  
FONTE: A AUTORA, 2011.

Observa-se uma ampliação nas pesquisas no período de 2000 a 2009, sendo mais profícuos os anos de 2003 a 2008. Esse fato pode estar atrelado aos movimentos internacionais em defesa da inclusão, que ganham força na década de 1990, bem como à acomodação da legislação vigente às novas exigências sociais. Tal fato associa-se também às orientações do MEC aos entes federativos, para a implantação e consolidação das políticas públicas pertinentes à inclusão escolar que se intensificam.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2007, ocorre um crescimento de 107% nas matrículas da Educação Especial, no período de 1998 a 2006. No concernente à inclusão em classes comuns do ensino regular, destaca-se um crescimento de 640% (BRASIL, MEC, 2008). Isso pode ser verificado no Gráfico 2.



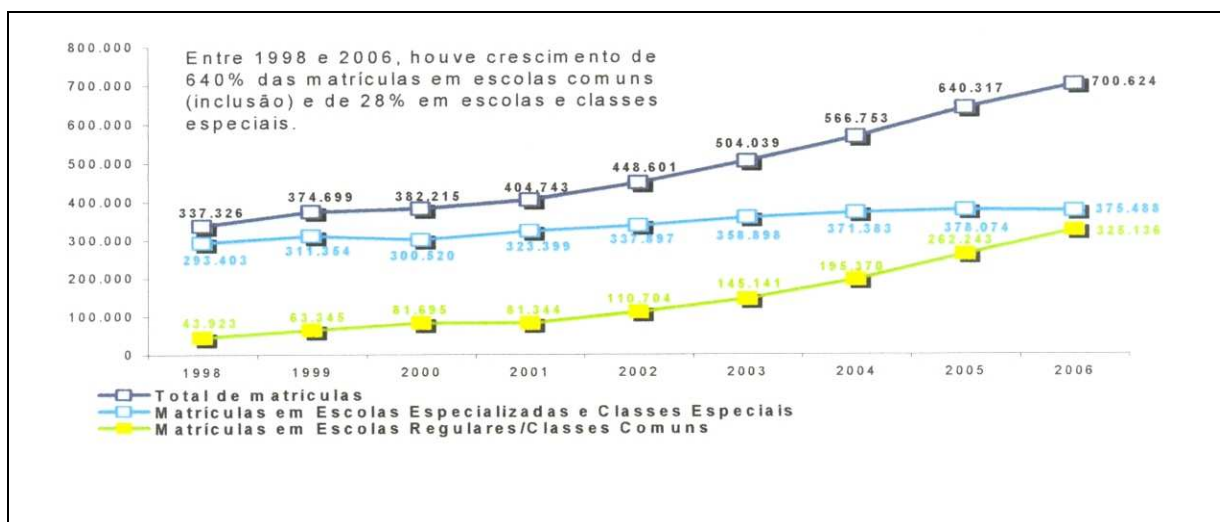


GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR (INCLUSÃO).

FONTE: MEC/SEESP, 2007

Nesse contexto, a deficiência intelectual ou mental representa 43,4% das matrículas no ensino comum no Brasil. Essa porcentagem pode estar sendo associada a outras dificuldades de aprendizagem permanentes e de interação social. A expansão de matrículas exige novas ações na organização do trabalho pedagógico para atender aos alunos e assegurar a qualidade de ensino. Isso fomenta pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas que analisam experiências regionais de amplitude menor, principalmente aquelas voltadas para as formas de implementação das políticas em instâncias municipais e suas práticas cotidianizadas de ensino-aprendizagem. Esta incidência de pesquisa científica se confirmou ao quantificar as produções pelas áreas temáticas, conforme o exposto no Gráfico 3.

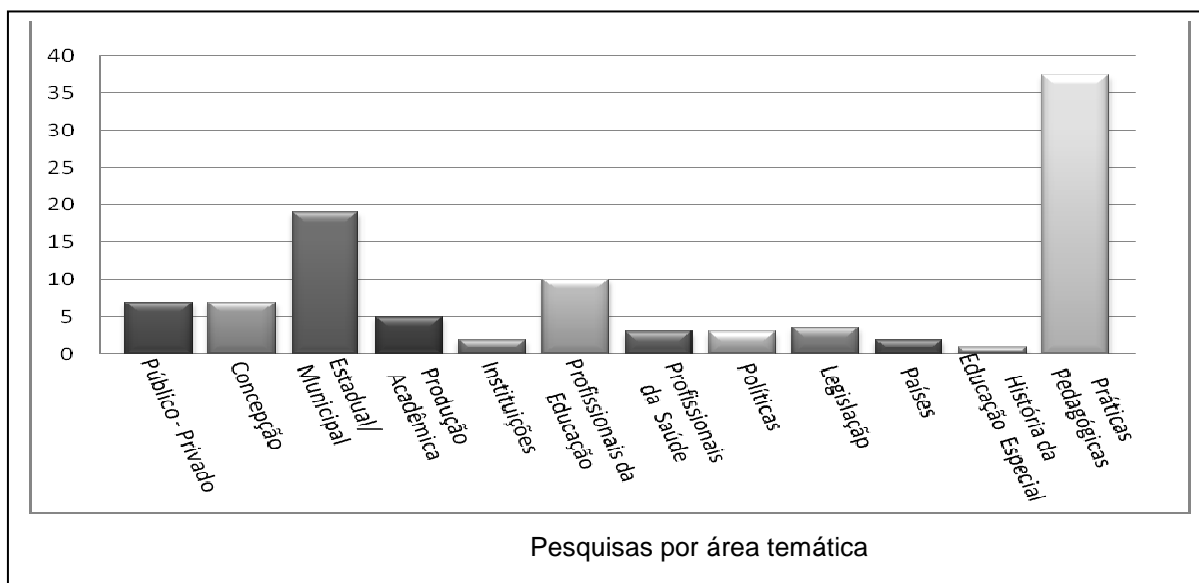


GRÁFICO 3 – PESQUISAS POR ÁREA TEMÁTICA.

FONTE: A AUTORA, 2011.

Percebe-se uma demanda maior relacionada às práticas pedagógicas inclusivas, para as quais se voltam 32% das pesquisas na área. Há uma diversidade de temas, envolvendo as práticas pedagógicas intrínsecas ao processo de avaliação, dinâmicas das relações sociais, adaptações curriculares, proposta pedagógica, ensino colaborativo (parceria dos professores do ensino regular e especial), estratégias de ensino: tutoria, comunicação alternativa, computador e internet, classe especial, atividades pedagógicas/desempenho (alfabetização, matemática, educação física...), e parceria colaborativa (escola/família).

De acordo com Gatti (2007, p. 36), as pesquisas do conhecimento cotidiano assumem “as características do possível historicamente determinado”, ou seja, as pesquisas espelham o modo como é possível realizá-las, no confronto dos interesses e poderes que atuam na sociedade numa dada conjuntura.

No Brasil, a década de 1990, foi marcada pela redefinição da função do Estado. Uma estratégia adotada nesse período visando a superação da crise do capitalismo consistiu na redução da atuação do Estado na ação e condução das políticas sociais. A conjuntura de políticas educacionais direcionou-se pela teoria neoliberal que destaca a parceria com a sociedade civil.

Os pesquisadores procuram então analisar a relação do Estado neoliberal em âmbito internacional e as suas implicações para o desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil, as quais abordam:

- Os mecanismos de reorganização do capital como estratégias de enfrentamento face à crise capitalista;
- A influência dos organismos multilaterais – Banco Mundial (BIRD), UNESCO, UNICEF, OIT e outros – nas reformas educacionais, com seus respectivos programas de ajustes estruturais (macroeconômicos), no que se referem à inclusão, e, por conseguinte, condizentes com a conjuntura de reestruturação capitalista;
- Redução da atuação do Estado nas políticas públicas sociais (Educação) e a ampliação do Terceiro Setor;
- As circunstâncias econômicas e políticas específicas em que foram gestadas as políticas sociais atreladas às diretrizes internacionais e normatizações nacionais;
- A elaboração da normatização nacional e as considerações contidas nos documentos internacionais referentes à Educação Inclusiva, pautada no princípio de direito de todos à escolaridade e da escola inclusiva;
- A construção dos conceitos de normalidade e de anormalidade ou adequação social no contexto de reestruturação do sistema capitalista, que visa à exploração da mão de obra, isto é, ao lucro. Isso envolve a consideração do estabelecimento do vínculo entre Educação e Economia ajustado aos meios de produção;
- Os documentos internacionais – Declarações de Jomtien, Salamanca – em consonância com a legislação nacional e as orientações formuladas na SEESP e no MEC;
- Política de inclusão com função de mediar e apaziguar possíveis conflitos entre as classes sociais, gerados pelo modo de produção, no qual se constata que a hegemonia da classe dominante reflete nas políticas educacionais.

Para Garcia (2008, p. 583), “as políticas de inclusão vêm sendo desenvolvidas no âmbito internacional e nacional nos últimos anos como uma das estratégias dos Estados nacionais para administrar a pobreza gerada pelo capitalismo em sua fase atual”. Adotando essa perspectiva de análise, pode-se afirmar que a Educação não se restringe ao espaço da escola. Pode-se afirmar

também que a elaboração de uma política educacional e sua retórica por si só não faz uma prática consistente. “A escola coexiste numa concepção de mundo e de sociedade com suas características e formas de organização própria e expressam os atributos políticos à educação” (CARVALHO, 2006). Nesse sentido, pesquisadores buscam analisar as políticas educacionais e a influência do ideário neoliberal.

Kassar (1998) contribui para a compreensão do processo de consolidação da Educação Especial e de elaboração das políticas educacionais. A autora discute algumas implicações do pensamento neoliberal na Educação Especial atualmente, examinando os discursos que sustentam a forma de administrar a Educação Especial, bem como as consequências da posição do governo brasileiro no atendimento à Educação Especial. Em fins da década de 1980, com a reconstrução do governo democrático, permeado pela crise do Estado de Bem-Estar Social, a Constituição de 1988 regulamenta o atendimento do deficiente no ensino regular e explicita a parceria com as instituições privadas. O discurso neoliberal recomenda a organização autônoma da população, na formação de associações privadas e responsabilizando estas por serviços de atendimento de setores da sociedade por meio de parcerias, e o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões sociais.

De acordo com CORREA (2004), a política educacional se sujeita às leis de mercado, assumindo a publicização dos serviços oferecidos pela Educação Especial.

(...) ao longo da história, a Educação Especial é uma área cuja presença nas políticas educacionais brasileiras é relativamente recente e pouco prioritária, marcada pela grande influência das instituições privadas de caráter assistencial, atualmente fortalecida pelo discurso da publicização dos serviços da Educação e, que, na óptica das reformas neoliberais, a publicização dos serviços oferecidos pela educação especial passam a ter uma posição garantida do Estado, atendendo às leis do mercado (CORREA, 2004, p. 5).

O discurso político da publicização ancora-se na mudança da administração pública de uma matriz burocrática a uma matriz gerencial, que promove a ampliação de parcerias e a participação social do setor privado. De acordo (GARCIA, 2004), a reorganização administrativa dos serviços públicos, com a participação da família e da comunidade com a função de suporte, está vinculada ao modelo de Estado que é

estimado pelas agências internacionais como o mais eficiente. Trata-se do modelo chamado de “community governance”, consoante o qual a comunidade participa da gestão da coisa pública. Assim, os direitos sociais e, especialmente, a Educação, “passa a ser considerada como um 'serviço' que pode ser prestado pelos setores privados da sociedade por meio de um contrato de gestão estabelecido com o Estado”(GARCIA, 2004, p. 9).

Nessa direção, busca-se apaziguar os conflitos sociais por meio dos conceitos de “comunidade”, de “cidadania ativa” e de “capital social”. Esses conceitos são revestidos de uma abordagem de proteção social, a qual apoia uma concepção de inclusão. Aqui, as responsabilidades individuais são responsabilidades locais e individuais de não se deixar excluir. Dessa forma, surgem as campanhas de sensibilização recomendadas pela UNESCO, e a Educação Inclusiva, que considera as escolas como espaços comunitários. As campanhas de sensibilização contemplam expressões de nuance humanitária: justiça social, coesão, solidariedade, pertencimento. Essas expressões liberais são marcadas pela concepção ético-corporativa.

Nessa lógica de espaços comunitários, se entrelaçam os interesses econômicos e políticos. A redefinição do papel do Estado, que acontece concomitantemente, favorece a hegemonia de grupos do setor privado. De acordo com KASSAR (1998):

A concomitância dos setores público e privado no campo educacional pode ser vista desde o início da história da Educação brasileira. Portanto, no desenrolar da consolidação da Educação Especial, podemos visualizar uma tênue linha dos limites e dos papéis, entre os serviços de atendimento “público” e “privado”, resultante, entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais, que implica a constituição das diferentes equipes que assumem o Ministério de Educação e as Secretarias de Educação dos estados e elaboram e implementam as diferentes “políticas” educacionais. As instituições privadas apresentam-se na história do atendimento ao deficiente mental como extremamente fortes nos discursos oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público” aos olhos da população, pela “gratuidade” de alguns serviços (KASSAR, 1998, p. 16).

Essa parceria entre o setor público e o setor privado, bem como os mecanismos de reorganização do capital de abrangência mundial, em virtude da crise capitalista, direcionam-se às estratégias de superação dessa crise, sob a

denominação de Terceiro Setor. Essa redefinição do Estado ganha novos contornos na gestão do setor público (PERONI, 2008).

(...) o que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais (DALE, 1994, p. 112).

A relação entre o público e o privado constitui temática de suma importância nesse momento em que a estratégia do ideário neoliberal altera as parcerias. É preciso buscar compreender essa relação na complexidade das práticas e dos discursos voltados para a reformulação das concepções de Educação Especial, de atuação das escolas especializadas, de direito à Educação, dentre outros. Com isso, a alocação dos recursos públicos oriundos da arrecadação de impostos, que são destinados às instituições públicas não-estatais, é questionada em virtude da natureza (fins não lucrativos) dessas organizações.

A interpenetração entre a esfera pública e a privada, no atendimento aos alunos com deficiência intelectual, é inerente às determinações estruturais e conjunturais, moldadas na relação de disputas hegemônicas de uma dada realidade sócio-político-cultural, provida de historicidade. O caráter privatista, e o descomprometimento, por parte do setor público, pelo atendimento dos alunos com deficiência vem sendo assinalado por alguns pesquisadores (JANNUZZI, 1985; MAZZOTA, 1996; KASSAR, 1998). A esse respeito Peroni considera que:

(...) e no momento em que estava iniciando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificulta a implementação com qualidade das políticas de inclusão e restringe a ampliação de escolas públicas de educação especial (PERONI, 2009, p. 2).

A estratégia adotada pelo Governo Federal, consistente em reduzir sua atuação, e, por meio de contrato de gestão, transferir à sociedade civil a tarefa de oferecer os serviços ofertados em escolas especiais, conserva resquícios das políticas públicas no ideário liberal, e assume doravante uma nova versão, a neoliberal. Conforme salientam Bueno e Kassar, “de certa forma, a história da Educação Especial seria ‘exemplar’ e mesmo ‘antecipadora’ do processo de publicização proposto pelo governo federal a partir da reforma do Estado”. (BUENO e KASSAR, 2005, p. 120). Mesmo com o discurso oficial de “Educação para Todos”,

o atendimento escolar ofertado aos alunos com deficiência intelectual ocorre ainda predominantemente nas instituições filantrópicas.

Os dados do Censo Escolar do período compreendido entre 1998 e 2002 (período da Reformas de Estado) e do período entre 2003 e 2010 (período da Gestão Lula e Gestão Requião) possibilitam constatar a predominância das instituições privadas. A verificação é feita a partir dos dados da Matrícula Inicial na Educação Especial, por Dependência Administrativa no que se refere ao atendimento realizado nas chamadas “Escolas Exclusivamente Especializadas” ou Classes Especiais, conforme exposto na Tabela a seguir:

**TABELA 1 – MATRÍCULA INICIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA “ESCOLAS EXCLUSIVAMENTE ESPECIALIZADAS” OU CLASSES ESPECIAIS**

<b>Período</b>	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
<b>1998</b>	293.403	872	91.959	44.693	155.879
<b>2002</b>	337.897	788	76.762	57.054	203.293
<b>2003</b>	358.987	721	76.144	62.312	219.813
<b>2010</b>	218.271	776	28.816	45.792	142.887

FONTE: MEC/INEP 2007, 2010.

A tabela permite observar o decréscimo no total de matrículas iniciais na Educação Especial em Escolas Exclusivamente Especializadas ou Classes Especiais no período de 1998 a 2010, possivelmente em função da política inclusiva. Mesmo assim as instituições privadas mantiveram-se predominantes quanto ao atendimento em relação ao ofertado nas esferas públicas.

A lupa científica busca também analisar a Educação Inclusiva à luz dos documentos internacionais, bem como da legislação educacional nacional para as pessoas com deficiência após a Lei 9.394/96 e da Política Nacional de Educação Especial no Brasil pós-1990. Questões relevantes para o tema, tais como promoção humana, inclusão responsável, discursos ambíguos, cidadania e autonomia, são debatidas almejando o conhecimento que ultrapasse o entendimento abstrato, e explique o fenômeno da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esses estudos de abrangência ampla contemplam a ação e condução do Estado como regulador do setor de Educação.

Há que se considerar que a Educação Inclusiva tem sido contemplada nas políticas educacionais de vários países. Isso se alcança a partir de conferências,

dentre as quais merecem destaque a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com a participação de 155 países, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em 1994, em Salamanca. Esta última contou com a participação de mais de 300 representações governamentais e 25 organizações internacionais, norteados documentos oficiais dos países membros.

De acordo com Dorziat (2009, p. 271-272), na Conferência de Salamanca (1994), o princípio da Educação Inclusiva é reconhecido, o que significa a admissão de todas as crianças nas escolas regulares. Embora o princípio de direito de todos à Educação corresponda aos anseios e aspirações de muitos que reivindicam uma Educação democrática e cidadã, ele se “confunde e se mescla a outros menos elevados, pois compõem o quadro da política globalizadora hegemônica, que está atrelada a interesses mercadológicos” (DORZIAT, 2009, p. 272).

A partir das conferências supramencionadas, o Brasil incorpora as orientações internacionais mediadas pelas agências multilaterais às propostas políticas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Isso se efetiva por meio da elaboração de leis, documentos, diretrizes e manuais para a implantação das recomendações ajustadas àquelas orientações. Por seu turno, os pesquisadores analisam o contexto socioeconômico, a correlação de forças políticas que emanam da sociedade civil na elaboração das políticas públicas mediante a trama privada com o objetivo de captar a sua essência e alguns de seus conceitos constitutivos.

## 2.2 POLÍTICAS INCLUSIVAS: DIFERENTES LUGARES E INTERPRETAÇÕES DA REALIDADE

O governo brasileiro, a partir década de 1990, preconiza uma política de abrangência nacional em prol da implantação de propostas de Educação Inclusiva. Essa nova política contempla aportes legais, teóricos e práticos, por meio de diretrizes, leis, decretos, resoluções, programas, entre outros, e, por conseguinte, provoca um efeito dominó, de cima para baixo em favor da Educação Inclusiva. Mas esse movimento coloca em dúvida o princípio de cooperação/colaboração do regime



federalista brasileiro, pois as diretrizes propostas pelo MEC nem sempre respondem às necessidades e às particularidades de cada região.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à Educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação (BRASIL, 2000, p.?).

Visando contemplar aquelas necessidades e especificidades regionais, o governo federal desenvolve ações de atuação por meio de descentralização do poder em relação às esferas federais, estaduais e municipais.

Considerando as especificidades regionais e culturais que caracterizam o complexo contexto educacional brasileiro, bem como o conjunto de necessidades educacionais especiais presentes em cada unidade escolar, há que se enfatizar a necessidade de que decisões sejam tomadas local e/ou regionalmente, tendo por parâmetros as leis e diretrizes pertinentes à Educação brasileira, além da legislação específica da área (BRASIL, 2001, p. 30).

Como se observa, o governo federal reconhece as especificações regionais e culturais. Ele, no entanto, as desconsidera ao estabelecer as mesmas diretrizes para todas as regiões brasileiras. Assim, a implementação de propostas de abrangência nacional encontram algumas dificuldades no Brasil. Há desníveis regionais de desenvolvimento devido à organização política e ao modelo de desenvolvimento econômico adotado para o país e para cada região. Sendo que estas “(...) diferenças socioeconômicas, culturais e, principalmente, políticas de cada região e cidades podem exercer forte influência nas formas de compreensão e de execução das demandas do governo” (MARINS e MATSUKURA, 2009, p. 47). As diferenciações regionais interferem de maneira significativa na metodologia adotada pelo MEC para a efetivação do processo inclusivo, que possui uma formatação única para todos os municípios brasileiros

O turbilhão de interpretações das orientações das diretrizes à Educação Especial Inclusiva, bem como dos desníveis socioeconômicos e políticos de cada localidade estimula a demanda pelas pesquisas científicas. As pesquisas regionais

almejam desvelar a realidade social de cada região, estado, e município, e, concomitantemente, avaliam as formas de implementação das políticas inclusivas preconizadas pelo MEC e SEESP de abrangência nacional, bem como o seu impacto, as dificuldades constatadas, e as possíveis ações desenvolvidas.

Nesse foco, as pesquisas regionais consideram as peculiaridades de cada localidade no que concerne à sua organização econômica, política, cultural e social. Isso permite a tais pesquisas contribuir com dados sobre as reais condições regionais, e, a partir daí, aprofundar a compreensão do processo inclusivo de mudança e contradição. Assim, com o objetivo de chegar a uma compreensão mais ampla do processo de implementação da Educação Especial Inclusiva, procedeu-se aqui ao mapeamento as pesquisas produzidas por abrangência regional estadual e municipal. Foram coletados 25 resumos de teses e dissertações, dos quais 96% foram produzidos em instituições superiores públicas. Destas produções científicas, 62% foram realizadas pelas instituições do Estado de São Paulo, com destaque para a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Estadual de Campinas, a qual apresentou o maior número de resumos. Acrescenta-se a esse estudo vinte e um (21) artigos selecionados, sendo que 76% do banco de dados da ANPED e 24% do Scielo. Dessa forma, são 46 trabalhos científicos utilizados para a análise das políticas públicas inclusivas por regiões, conforme o Quadro 1.

Relação pesquisa por abrangência e fonte					
Região	Fonte	Estadual	Fonte	Municipal	Fonte
Norte	ANPED			Belém do Pará	ANPED
Nordeste	ANPED	Sergipe (2)	Rev.Bras. Ed. Esp.; Tese	Natal	ANPED
Centro-Oeste	ANPED			Campo Grande (2)	ANPED; Dissertação
				Goiania (2)	ANPED; Tese
Sudeste	ANPED	São Paulo (5)  Minas Gerais (1)	Rev. Bras. Ed. Esp. Dissertação (4)  Dissertação (1)	Araraquara	Dissertação
				Diadema (2)	ANPED Tese
				São Paulo (3)	Rev.Bras. Ed. Esp.(2); ANPED
				Rio de Janeiro (2)	ANPED;Dissertação
				São Carlos	Dissertação
				Santo André	Dissertação
				Campinas (2)	Tese; Dissertação
				Mun. Paulista	Tese
Sul	ANPED	Santa Catarina(2)	Dissertação (2)	Porto Alegre (2)	ANPED (2)
				Maringá (2)	Rev.Bras. Ed. Esp. Dissertação
				Londrina	ANPED
				Cascavel	Dissertação
				Araucária	Dissertação
				Santa Maria	Dissertação
				Chapecó	Dissertação
				Jandaia do Sul	Dissertação
				Florianópolis	Dissertação
				Cidade Pólo (sem identificação)	Educação e Pesquisa

QUADRO 3 – SÍNTESE DAS PESQUISAS REGIONAIS, ABRANGÊNCIA E FONTE.  
FONTE: ELABORADA PELA AUTORA, 2010

A distribuição dos trabalhos, nessa categoria, evidencia a concentração maior de pesquisas no período de 2000 a 2006 que responde por 63% do total dos estudos. Posteriormente a este período, há destaque para o ano de 2009, englobando 24% das pesquisas produzidas em sua maioria nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu que contemplam as últimas legislações e definições políticas para a Educação Especial. No caso do Paraná, também neste período, há destaque para as pesquisas que investigam as políticas inclusivas desenvolvidas

nos municípios de Maringá e de Londrina quanto a estrutura e o funcionamento da Educação Especial nas escolas regulares.

De modo geral, as pesquisas regionais desenvolvidas no Paraná somam 13% das produções nacionais. Nota-se também que não há pesquisa que analisa a abrangência estadual quanto ao atendimento educacional do deficiente intelectual ou mental. No Paraná existem vinte e três instituições de ensino superior cadastradas na CAPES que ofertam programas e cursos de pós-graduação. Destas, somente sete, e na maioria instituições públicas estaduais, ofertam cursos de pós-graduação na área de Educação<sup>6</sup>. A pesquisa em Educação Especial pertence à área das Ciências Humanas, que, por seu turno, envolvem temáticas diversificadas. No que concerne ao caso específico da Educação, esta perpassa os diferentes níveis de ensino. Apesar dessa variedade, a Educação, como um todo, encontra-se em evidência no momento em que programam as políticas educacionais na perspectiva inclusiva no Brasil.

Caiado e Laplane (2009) fazem a análise do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tem como objetivo disseminar “a política de Educação Inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (Brasil, 2006, p. 1). As pesquisadoras apresentam relatos de gestoras que evidenciam tensões e conflitos, por exemplo:

(...) a partir do II Seminário Nacional, em 2005, ficou mais evidente a diferença existente entre as regiões nacionais, criando-se situações de atrito durante as reuniões devido ao diferente grau de desenvolvimento de cada uma. Algumas discussões eram relevantes para as regiões Norte e Nordeste, mas redundantes para o Sul e Sudeste.

(...) Basta um município afirmar que realiza inclusão, oferecendo atendimento educacional especializado, que a ação é legitimada e contabilizada como inclusiva, sem nenhuma avaliação.

(...) mesmo em regiões em que assumiam a inclusão como tarefa da escola, havia municípios incluindo alunos, sendo que o trabalho era de fato orientado por instituições especializadas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais — APAE (CAIADO e LAPLANE, 2009, p. 7-8).

A pesquisa nessa temática busca investigar como o aparato estatal garante a efetivação das políticas públicas, e como se organizam os serviços ofertados aos

---

<sup>6</sup> Instituições de Ensino Superior no Paraná que ofertam Programas e Cursos de Pós-Graduação: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Federal do Paraná e Universidade Tuiuti do Paraná.

alunos com deficiência, com o objetivo de ampliar a compreensão da realidade. Com efeito, isso possibilitaria conhecer os índices e indicadores de prioridades<sup>7</sup> das regiões brasileiras em relação ao desenvolvimento de programas de abrangência nacional, e não somente dados quantitativos isolados.

(...) dados quantitativos, quando isolados de outros indicadores de qualidade, poucos subsídios oferecem para o aprofundamento do debate sobre a oferta de condições adequadas de ensino. O importante é averiguar se, aos alunos com necessidades educacionais especiais, está garantido o acesso aos bens e serviços sociais oferecidos a todos, bem como condições para que se apropriem do conhecimento construído pela humanidade.” (PRIETO, 2002, p.5)

Prieto (2002, p. 54) considera que, a pesquisa possibilita “desmascarar a realidade, a fim de que esta possa revelar os desafios a serem enfrentados no campo das políticas sociais”. E, assim, por meio do acompanhamento e da avaliação sistemática das intervenções no campo social, torna-se possível o aperfeiçoamento das políticas públicas de acordo com a realidade de cada região. Caso contrário, a atuação dar-se-ia no terreno de suposições que sujeitam as políticas à fragilidade e descontinuidade.

Em 2003, na 26ª Reunião da ANPEd, um grupo de pesquisadores, sob a coordenação geral de José Geraldo Silveira Bueno e Júlio Romero Ferreira, apresenta uma avaliação das “diferentes regiões e estados que estavam discutindo as políticas de Educação Especial ou Educação Inclusiva, a partir da própria indicação legal de que os sistemas de ensino deveriam, a partir de 2002, implementar as novas diretrizes do Conselho Nacional de Educação”. Em síntese, as conclusões dos pesquisadores são as seguintes:

- Região Norte – Escola para todos, escola inclusiva, escola que atenda as diferenças das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais e possibilite a sua formação humana e para a cidadania, com a sua inclusão escolar e social, são os pressupostos que norteiam as normas estabelecidas nos documentos analisados desta região. As diretrizes estabelecidas em relação à Educação Inclusiva, em nível

---

<sup>7</sup> De acordo com Prieto (2002), os índices e indicadores fornecem as informações que norteiam a efetivação das ações – planejamento orçamentário e financeiro – políticas públicas na área de Educação Especial que envolve a esfera municipal, estadual e federal.

federal, norteiam as políticas dos estados do Pará, Amazonas e Amapá, da Região Norte, tanto em relação aos pressupostos da Educação Inclusiva quanto às formas de atendimento. Não se encontra, entretanto, referência às especificidades relativas à cultura amazônica. (OLIVEIRA, 2003).

- Região Nordeste – A Educação Inclusiva é apontada como referencial de organização curricular. É importante reafirmar que todos os documentos analisados demonstram o princípio da inclusão como meta a ser alcançada. No entanto, neles, a Educação Especial é expressada como promotora da inclusão, ou seja, como o veículo desse processo. Os pesquisadores, no entanto, consideram essa concepção um equívoco, pois avaliam que a inclusão deve ser efetivada pela via da escola regular. (FIGUEIREDO, 2003)
- Região Centro-Oeste – De modo geral, o atendimento especializado ocorre nas formas já existentes construídas na história de Educação em nosso País: nas classes comuns, com ou sem apoio de salas de recursos, e nas classes especiais e nas escolas especiais para os alunos amplamente prejudicados. O estado de Goiás diferencia-se nesse aspecto, com a ampliação de uma rede composta das chamadas “escolas inclusivas” e a recomendação formal de não implantação de classes especiais ou salas de recursos. Nos documentos analisados não está explicitada a atribuição à Secretarias da Saúde de responsabilidade pelo oferecimento de serviços públicos seja em postos de saúde, seja em outros locais já existentes. (KASSAR, 2003)
- Região Sudeste – As políticas de Educação Especial expressadas na legislação são bastante diversificadas. Paralelamente a essa importante diversificação, todos os estados partem do princípio da não segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais e consideram a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Em todos os estados da região, há a preocupação em se estabelecer normas de organização curricular que favoreçam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, incluindo diversificação de conteúdos, de processos e

metodologias de ensino, de organização das classes, de acompanhamento e avaliação. Em São Paulo e no Rio de Janeiro, além desses preceitos, foram estabelecidos padrões diferenciados para a terminalidade escolar desses alunos. (FERREIRA; BUENO, 2003).

- Região Sul – No que se refere aos parâmetros normativos para a Educação Especial, a região possui legislação bastante diversificada. Há, no entanto, uma sintonia entre as diretrizes gerais estabelecidas pelos documentos analisados, assim como entre os mesmos e as diretrizes nacionais para o atendimento na área. As diretrizes nacionais associadas à Educação Inclusiva norteiam as políticas dos estados do Rio Grande do Sul e Paraná. Em Santa Catarina, os pressupostos daquelas diretrizes se fazem notar na Política de Educação Especial. Tais diretrizes apresentam-se de modo bastante diversificado nos documentos analisados, havendo sintonia aparente quanto aos pressupostos, sem que a mesma se traduza em propostas semelhantes relativas ao atendimento educacional. (BAPTISTA, 2003)

A pesquisa supracitada demonstra que há consonância em termos legais dos entes federativos quanto à política inclusiva defendida pelo governo federal no que concerne ao princípio de Educação Inclusiva e do direito de todos à Educação. Mas uma diversificação nas diretrizes que norteiam a estrutura organizacional de cada região. Isso se nota principalmente na região nordeste, em que a Educação Especial é concebida como promotora de inclusão, e não como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino. Em contrapartida, a prática educacional de cada região reflete outra realidade destoante da legislação e das diretrizes propostas pelo MEC, com destaque para a região centro-oeste, que conserva a estrutura tradicional de serviços, com exceção do estado de Goiás.

Face a essa situação, Morejón (2001) questiona: Se a legislação ampara os direitos educacionais de pessoas com necessidades especiais, por que tão pouco está sendo feito? Essas pessoas têm seus plenos direitos de cidadãos assegurados pela Lei, mas que na prática constata-se que esses direitos não são respeitados e, muitas vezes, lhes são negados. A Educação também constitui um direito legalmente assegurado, mas será que essas pessoas têm pleno acesso a ela? A legislação assegura a frequência ao ensino especial ainda de forma incipiente, se

considerarmos as condições da inclusão social das pessoas com necessidades especiais: confinadas nas escolas especiais, muitas vezes, elas perdem a oportunidade de mostrar seu potencial e competência fora desse contexto.

O estudo de Laplane (2006), que analisa as condições de implementação de políticas de Educação Inclusiva no Brasil e no Reino Unido, reafirma a inclusão pautada na questão das garantias legais. Em ambos os países, a legislação por si só não garante a efetivação de práticas inclusivas contundentes. Estas sofrem a influência dos fatores socioeconômicos, o que afeta a possibilidade da promoção de Educação para todos. Segundo Laplane (2006):

(...) os problemas da Educação, apesar das imensas diferenças históricas, sociais, econômicas e culturais que separam os dois países, eram muito parecidos. A dinâmica social mais ampla que condiciona a implementação de políticas públicas parece ser a principal responsável por essa semelhança. A sociedade que emerge da crise caracteriza-se pelas diferenças que se tornam irredutíveis, onde o consenso e a relativa homogeneidade deixam lugar para a diversidade e para a diferença. Nesse contexto, os sistemas educativos têm que cumprir suas múltiplas e, às vezes, contraditórias metas. Todavia, a heterogeneidade – componente multicultural – assume formas diferentes nos dois países. Em ambos os casos, a influência dos fatores socioeconômicos é grande e afeta a capacidade dos sistemas educativos de prover educação para todos. As políticas inclusivas estão baseadas em princípios morais e políticos estabelecidos nos documentos nacionais e internacionais e na legislação, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento: a Educação de qualidade tem se tornado um direito humano inquestionável e os países têm formulado políticas e leis que, aparentemente, visam a garanti-la. O objetivo de tornar a Educação acessível a todos os membros de uma comunidade (como explicitado na maioria dos documentos oficiais) colide com a rigidez dos tempos, a tendência à homogeneização e a necessidade de obter um alto desempenho (medidas da qualidade). (LAPLANE, 2006, p. 709)

Marins e Matsukura (2009) analisaram 144 cidades-polo do estado de São Paulo, nas quais ações foram implementadas a partir das diretrizes nacionais para a Educação Inclusiva na rede regular – Ensino Fundamental. Segundo as pesquisadoras, na esfera municipal, há conhecimento da legislação acerca das diretrizes nacionais, e os professores recebem serviços de formação e capacitação continuada, acessibilidade, e alguns materiais para o atendimento da Educação Especial no ensino regular. Porém, constata-se um número reduzido de alunos atendidos e a necessidade do levantamento da demanda total da Educação Especial, além da pouca atuação de equipes multiprofissionais e a falta de envolvimento da esfera estadual em ações para a Educação Especial.



Essa falta de envolvimento da esfera estadual, no que se refere ao trato político dado às secretarias, evidencia-se também na pesquisa de Matos (2007), que analisa o estado de Sergipe no período entre 1979 e 2001. Demonstra que a política do Estado encontra-se atrelada à política de governo e de mercado, ajustando-se às políticas de liberalização, desregulamentação e de privatização, e que isso acontece devido à fragilidade estrutural do País, adequando-se a implementação das políticas intervencionistas de organismos internacionais. De acordo com Matos, nesse contexto, as relações políticas que se estabelecem nas secretarias são percebidas de forma negativa.

Nos diversos períodos, ficou clara a falta de compromisso para com a Educação no Estado, expressa pelas barganhas realizadas entre as elites políticas para ocupação da pasta da Educação, de forma a favorecer o clientelismo e a conservação do poder político. Esse palco de tensões e disputas parece favorecer a alta rotatividade de secretários, sendo as mudanças sempre encaminhadas de maneira a atender acomodações de aliados políticos, o que pode ter imposto sérias limitações à efetividade das políticas neste setor (MATOS, 2007, p. 90).

Percebe-se a ausência de compromisso educacional por parte dos políticos, ausência que se expressa por uma política pequena, apenas para obtenção de cargos técnicos visando interesses particulares. Isso explica, em parte, a falta de expressividade da política de Educação Especial e, ao mesmo tempo, a disputa por recursos públicos pelos empresários da Educação e o predomínio da área privada na Educação Especial, o que dificulta as pretensões da escola inclusiva.

Nas pesquisas desenvolvidas por Matos (2007) e Silva (2000), constata-se a opção do incentivo à privatização dos serviços por meio do repasse de recursos federais ao setor privado. Segundo um dos pesquisadores, isso ocorre devido à falta de prestação de contas e, por conseguinte,

(...) parece ter dado liberdade ao Estado para incentivar a privatização, implantar classes especiais em suas escolas e desperdiçar recursos financeiros com programas pouco efetivos de capacitação de professores, o que em parte explica a falta de expressividade da política de Educação Especial neste Estado (MATOS, 2007).

Já Silva (2000) “reafirma o cenário nacional através da opção política, por parte do poder público, da transferência da responsabilidade da Educação Especial às instituições privadas sem fins lucrativos”(SILVA, 2000). Além da forte presença da

área privada na Educação Especial, outro aspecto que chama a atenção é a existência de um sistema paralelo de ensino.

Para Meletti (2009), que analisa a estrutura e a organização da Educação Inclusiva em Londrina, no Paraná, a adequação da escola para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, quaisquer que sejam elas, depende do trabalho especializado. De acordo com a pesquisadora, percebe-se a consolidação da Educação Especial como um sistema paralelo de ensino e não como uma modalidade da educação básica que perpassam todas as outras. Ademais, a organização do trabalho pedagógico centra-se na perspectiva clínica e de reabilitação, em detrimento de uma atuação essencialmente pedagógica.

De acordo com Ferreira (2006), o período de 1994 e 2004 é permeado pelas discussões em torno das políticas de Educação Inclusiva no Brasil, e, por conseguinte, não impediu a ampliação de escolas especiais. Nesse período, elas duplicaram o seu o número de 1 mil para 2 mil instituições.

Os avanços da política de Educação Inclusiva defendida MEC não foram detectados nas pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil. Percebe-se a existência de dificuldades quanto ao estabelecimento de um entrosamento entre as instâncias políticas, a falta de recursos materiais e humanos, entre outros.

A partir da seleção de algumas pesquisas desenvolvidas, de abrangência estadual e municipal, torna-se possível sintetizar a organização e o funcionamento da Educação Especial, bem como averiguar algumas semelhanças e diferenças em sua estrutura quanto aos serviços ofertados, recursos disponíveis, e a escola inclusiva, conforme apresentado no Quadro 2.

Localidade	Organização dos atendimentos, Recursos especiais, Educação Inclusiva
Belém do Pará-PA	Rede Estadual: classes regulares com apoio especializado, classes especiais, escolas especiais e instituições conveniadas. Rede municipal: a partir de 1997 a Educação Especial foi estruturada na classe regular com apoio especializado. A política da Educação Especial em Belém, por meio das redes estadual e municipal de ensino, aponta para a implementação de uma escola inclusiva, sendo, entretanto, pensada e estruturada de forma diferenciada. (OLIVEIRA, 2004)
Campo Grande – MS (1995-2004)	Em 1995: observa-se a presença da Educação Especial nos serviços educacionais oferecidos pela gestão municipal. Além das salas de recursos (DA e DM), passam a existir: ensino itinerante (2003); intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados; transporte do escolar; salas de recursos deficiência mental; Sala de Recursos Deficiência Auditiva; Sala de Recursos Deficiência Visual; Classe Especial; Centro Municipal de Educação Especial. A maioria das salas de recursos (rede estadual municipal) é destinada a deficientes mentais. Esse atendimento é em grande parte oferecido a alunos com "problemas de aprendizagem" e não a alunos com diagnóstico de deficiência mental. (OLIVEIRA, CORRÊA e KASSAR, 2004)

Diadema	Rede Municipal: CAIS <sup>8</sup> ; salas de recurso; salas de apoio pedagógico; serviço de professor itinerante; Escola especial – DA. Rede Estadual: Classes especiais, na maioria para DM e instituição conveniada (APAE – Diadema). Percebe-se a necessidade de incrementar o intercâmbio entre as diversas secretarias de governo na implantação e na implementação de projetos voltados ao atendimento das pessoas com necessidades especiais, para que a política de Diadema possa se configurar, de fato, como inclusiva. (PRIETO, SERNAGIOTTO, VIZIM 2004)
Londrina – PR	Estrutura em 2008: sala de recurso; classe especial de condutas típicas; classes especiais para deficiência intelectual; classe especial EJA; escola especial conveniada de caráter filantrópico; professores de apoio em sala de aula; equipe multiprofissional. Classe especial: Permanência até a idade limite. Prerrogativa da Educação Especial. (MELETTI, 2009)
Natal – RN	Rede Estadual, a partir de 1994: Classes especiais – DA Classes regulares – com e sem apoio especializado; instituições conveniadas e governamentais; Centro Estadual de Educação Especial e Centro de reabilitação do Governo do Estado. Rede Municipal, também a partir de 1994: classe regular, com e sem apoio pedagógico especializado; equipe itinerante de Educação Especial assessoramento (insuficiente). Além da inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes de ensino regular, a Secretaria Municipal de Educação providencia o encaminhamento desses alunos, quando necessário, para instituições conveniadas ou governamentais. (MARTINS, 2004)
Porto Alegre	Até 1989, o atendimento educacional na área era oferecido exclusivamente por meio de classes especiais. Não havia um setor ou órgão responsável pela Educação Especial na SMED. A partir de 1989 quatro escolas são abertas. De 1989 a 1992, as classes especiais são progressivamente reduzidas, restando apenas seis no final desse período. Ainda nesse período, é criado um núcleo de referência para a gestão das questões relativas à área, situado junto a órgãos concernentes à assistência social. Após 1995 são criadas as Salas de Integração e Recursos (SIR), e fecham-se as classes especiais. Busca-se, nesse período, reformular a concepção do espaço da escola especial. Há também o apelo a dispositivos do ensino comum que desenvolvem ações limítrofes com a educação especial, em função do tipo de alunado atendido (laboratórios de aprendizagem e turmas de progressão). Também há oferta de assessoria especializada ao ensino comum, além de projetos complementares. (BAPTISTA, 2004)
Sergipe (1979-2001)	Classes especiais nas escolas estaduais e municipais; escolas especiais; escolas privadas. Em 1996 é criado o Centro de Referência em Educação Especial por meio do convênio com o CELAEE <sup>9</sup> de Cuba. De 1999 a 2001 o número de escolas com serviços de ensino especial é duplicado, e o número de matrículas é triplicado. Os dados apontam o predomínio da área privada sobre a pública, de forma que as pretensões da escola inclusiva preconizada pelas deliberações de Jomtien, caminham lentamente. (MATOS, 2007)

QUADRO 4 – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

FONTE: A AUTORA, 2011

Essas pesquisas, em sua maioria produzida no ano de 2004, com exceção de Matos (2007) e de Meletti (2009), indicam a predominância de um sistema paralelo de ensino. Considerando a diferenciação temporal de produção, percebe-se semelhança quanto ao modo de organização do ensino especial, composto de classes regulares com apoio especializado, classes especiais e/ou salas de recursos, escolas especiais e instituições conveniadas. As pesquisas demonstram

<sup>8</sup> Centro de Atenção à Inclusão Social.<sup>9</sup> Centro de Educação Latino-Americano de Educação Especial.

pouco avanço na perspectiva inclusiva, uma vez que não há nesse período ações políticas regulares por parte do governo federal que se destinem a promover a inclusão. A situação se mantém durante o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula.

Para Ferreira (2006, p. 110), é provável que os municípios pequenos conservem as relações tradicionais (poder público e organizações filantrópicas), e os de médio e grande porte desenvolvam suas próprias redes de atendimento. Essa diferença entre a tendência dos municípios de pequeno porte, por um lado, e médio e grande porte, por outro, repousaria na maior arrecadação tributária destes últimos, intimamente vinculada ao desenvolvimento socioeconômico de cada região.

Há que se considerar também a observação de Bites (2007) a respeito das políticas inclusivas implementadas em Goiânia. Ao analisar essas políticas, Bites constata que há a implementação de uma política de inclusão escolar de cima para baixo, com a adoção de propostas de Educação Inclusiva importadas de outros estados, as quais não correspondem à realidade goianiense. Embora a lei seja uma garantia dos direitos humanos, não tem assegurado nem proporcionado as condições necessárias para a observância desses direitos no caso da Educação Inclusiva. Com efeito, os documentos oficiais exprimem a preocupação com a Educação Inclusiva, mas o próprio governo não tem oferecido condições para operacionalizar as políticas por ele propostas.

As pesquisas regionais desenvolvidas no Brasil também abordam as práticas vivenciadas nas escolas regulares a partir da implantação de políticas inclusivas. Elas se atentam também para a caracterização da clientela do ensino regular, a avaliação e acompanhamento do processo de inclusão, a caracterização dos sujeitos e o conhecimento que possuem sobre inclusão, e as inter-relações das práticas pedagógicas com a inclusão. Dentre essas inter-relações vale mencionar:

- A importância da avaliação dos alunos com suspeita de necessidades educacionais especiais e sua respectiva intervenção junto aos serviços especializados, e, principalmente, a importância da contribuição do professor de Educação Especial para o processo de inclusão escolar dos alunos considerados com necessidade educacional especial.
- O sistema educacional posterior à implantação da política de inclusão descreve o desempenho acadêmico dos alunos. De acordo com Carvalho

(2008), após as análises realizadas, conclui-se que ainda se utiliza o desempenho dos alunos em leitura, escrita e matemática, como critério para selecionar o aluno com necessidade educacional especial. Ainda que os princípios de inclusão estejam assegurados legalmente, na prática não se efetivam. Na pesquisa de Muniz (2006), constata-se que os alunos requerem atenção individualizada e ajuda dos apoios intensos e contínuos. Verifica-se ainda pequeno avanço em relação à proposição inicial apresentada nos anos de 1960 e 1970, o que denuncia as limitações do próprio sistema capitalista, que respalda o sistema educacional brasileiro.

- Confunde-se inclusão com mero convívio, o que distancia a prática do conceito teórico legalmente construído;
- Apenas uma pesquisa destaca-se pela análise de uma rede municipal, onde a escolarização dos alunos não é de responsabilidade do ensino especial. Todavia, o resumo da pesquisa apresenta-se ambíguo, uma vez que destaca que cabe ao ensino especial a função somente de apoiar e complementar o ensino regular, assim como programar novos serviços de educação especial, e modificar os existentes. Nota-se que a Educação Especial cumpre a sua função de apoio e complementaridade, e encontra-se presente na dinâmica escolar dessa rede de ensino sendo corresponsável.

Já as pesquisas regionais brasileiras que se voltam principalmente para os profissionais da Educação, abordando temas como o processo da inclusão educacional, as percepções dos profissionais e suas reflexões acerca da sua prática, e a identificação dos benefícios e as dificuldades encontradas para a implementação da proposta inclusiva, evidenciam alguns aspectos que merecem ser destacados aqui. São eles:

- A falta de materiais pedagógicos e de profissionais devidamente capacitados, bem como a falta de infra-estrutura da escola;
- Os profissionais são favoráveis à proposta inclusiva, mas as condições existentes na escola tornam a prática inclusiva deficitária. Em geral os profissionais destacam que não bastam discursos e amparo legal para a

implementação da Educação Inclusiva, e que é mister que haja ações concretas e políticas de compromisso efetivo entre os órgãos responsáveis e os profissionais da área;

- Alguns pontos que necessitam ser revistos: redução do número de alunos nas salas inclusivas, equipamentos adequados aos alunos com necessidades educacionais especiais, cursos de formação e atualização para todos os profissionais que lidam com a clientela especial, e, sobretudo, um trabalho efetivo e necessário com as famílias desses alunos;
- Ausência ou pouca participação dos profissionais nas discussões e instâncias decisórias, e, a insuficiência de subsídios e de recursos especializados necessários, desde recursos físicos, materiais, e pedagógicos, até recursos humanos;
- Carência de formação em serviço dos profissionais da Educação a respeito da temática da Educação Inclusiva, no âmbito da política educacional vigente.

Observa-se nas considerações supracitadas a ausência de questionamentos relativos à relação da Educação Inclusiva e ao contexto socioeconômico. Observa-se também a formulação das políticas públicas no ideário neoliberal, e a preocupação direcionada ao entorno da escola como se esta encontrasse isolada do modo de produção capitalista.

Certamente, as pesquisas desenvolvidas no período de 2000 a 2009, constituem arcabouço teórico que torna possível averiguar as contradições que permeiam a implementação das políticas públicas inclusivas preconizadas e orientadas pelo Governo Federal aos entes federativos. A estratégia neoliberal adotada pelo MEC para a implantação das políticas educacionais inclusivas encontra divergências e resistências próprias da organização social e política baseada no modo de produção capitalista, organização que foi historicamente construída, e que consolida as desigualdades sociais. Ademais, há que considerar as diversidades culturais de cada região e localidade intrínsecas à organização econômica, política, cultural e social, e que são negligenciadas no momento da elaboração das diretrizes nacionais. Isso porque tal negligência torna as políticas inclusivas uma entidade abstrata no seu movimento histórico.

De modo geral, as pesquisas desvelam as problemáticas que representam as perplexidades que perpassam as discussões e as lacunas a respeito da Educação Especial, no que concerne às políticas públicas inclusivas. Elas também evidenciam as prerrogativas de abrangência mundial concernentes a ideologia neoliberal com o intuito de reorganização do capital que é repassado aos países pobres por intermédio das agências internacionais mediante acordos e projetos de financiamentos que geram dependência econômica. Assim, as orientações são incorporadas nos documentos, legislações e programas dos países que transformam a educação, enquanto direito social em serviços. O Brasil, normatiza os acordos internacionais pela legislação, repassa aos entes federalistas as diretrizes das políticas educacionais inclusivas e programas visando a sua adequação em âmbito local. Todavia, desconsidera os desníveis regionais, as condições econômicas, políticas e culturais que geram interpretações e contradição na sua prática social.

As pesquisas evidenciam que, embora a legislação das regiões (estados e municípios) contemplem o princípio da educação inclusiva, na prática as ações são desenvolvidas conforme as possibilidades econômicas de cada região. Visto que as regiões são economicamente heterogêneas, e que uma educação de qualidade não se faz com escassez de recursos financeiros e humanos, algumas regiões culminam por implementar de forma parcial e insatisfatória os dispositivos legais visando observar o princípio da educação inclusiva. Além disso, nota-se a permanência dos serviços de educação especial: classe especial, sala de recursos, escolas especiais públicas e privadas. Vale ressaltar que não foi encontrada nenhuma pesquisa que analisasse e avaliasse os serviços da educação especial desenvolvido na esfera pública. As críticas direcionavam-se à relação público-privado.

As pesquisas veiculam análises e discussões que permitem a compreensão da realidade. Elas sinalizam um confronto salutar e uma preocupação com a Educação enquanto fato-processo em seus múltiplos sentidos. Estas relatam a concreticidade da realidade por meio de análises críticas e apontam os desafios a serem superados para a educação brasileira. Todavia, para a mudança requer o empenho coletivo, principalmente dos sujeitos que elaboram as políticas públicas econômicas e educacionais. Destes, espera-se, não uma postura corporativista, mas sim uma postura ética e boa vontade política em elaborar políticas públicas condizentes com a realidade brasileira e suas diversidades regionais e de acordo

com as reais necessidades do aluno com deficiência intelectual, além do respeito e a garantia ao direito social da educação direcionada a promoção humana.



### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

“Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1977, p. 1331).

Na tentativa de compreender a Educação, faz-se necessário refletir sobre o conjunto de relações que se consolida na sociedade capitalista no que concerne a fatores econômicos, políticos e culturais.

Considera-se que todas as relações vivenciadas entre os homens possuem uma dimensão política. Esta envolve conflitos oriundos da divisão de classes antagônicas, os quais, por seu turno, são permeados pela correlação de forças de coerção (dominação) e de consentimento (direção).

Nesse sentido, a política não depende de forças externas. Ela é própria do relacionamento dos homens, e se faz pelo conflito gerado pelo antagonismo de classes. De acordo com Gramsci (1977), no embate entre os governantes e governados, dirigentes e dirigidos, é que se processa toda a relação de poder para a destruição ou a defesa e conservação de determinada estrutura orgânica socioeconômica.

Dessa forma, o Estado não se encontra na neutralidade, e sua representatividade ultrapassa o aparato administrativo e burocrático que assume o discurso neoliberal. Este veicula a separação entre sociedade política e sociedade civil, e também entre economia e política (fase econômico-corporativa).

O Estado Moderno, na concepção gramsciana, compreende a sociedade política e a sociedade civil. A primeira é representada pelo aparato administrativo e burocrático, que detém os mecanismos de repressão. A sociedade civil é representada por universidades, igreja, escola, sindicatos, instituições, dentre outros, responsáveis pela elaboração e formação cultural do homem. Essas instâncias atuam de forma simbiótica e “garantem a formação do consenso e de difusão da concepção de mundo das classes dominantes entre todas as camadas da população” (SCHLESENER, 2007, p. 70).

O grupo dominante exerce o seu poder hegemônico, ora de forma repressora, ora de forma humana, porque ele busca o consenso das classes subalternas , e

assume uma concepção de Educação calcada nesse objetivo. Esse modo de operar do grupo hegemônico lembra a ideia do centauro de Maquiavel<sup>10</sup>.

A hegemonia produz-se no exercício da coerção e na formação do consenso, que assumem características diversas conforme as circunstâncias históricas: na sociedade burguesa o exercício da hegemonia concretiza-se na 'combinação de força e consenso', de modo que 'a força apareça apoiada sobre o consenso da maioria' (SCHLESENER, 2007, p. 71).

Para as classes dominadas, essa verdadeira amálgama aparece dissociada, ocultando o papel desempenhado pelo Estado, de instrumento de dominação de classe, e revelando somente a sua face da gestão do público e dos interesses comuns a toda a sociedade.

Há que se considerar que, para Gramsci, se qualquer modelo de Estado desempenha a função intervencionista, é no Estado liberal que isso se torna mais evidente. Porque neste, como salienta Schelesener, essa função intervencionista

(...) é mistificada por um discurso que identifica o Estado com o aparato de governo, com a função de representar toda a sociedade, enquanto a sociedade civil é entendida como o espaço das relações privadas, a esfera das livres negociações de mercado. A separação entre sociedade política e sociedade civil não ocorre na prática em nenhuma instância porque as realidades econômica, social e política sempre interagem entre si; mas enunciar a separação permite criar a possibilidade de normatizar a desigualdade real por meio da regulamentação e da aplicação das leis (SCHELESENER, 2009, p. 235).

Pela regulamentação e pela legislação, criam-se mecanismos para a formação do homem adequado às necessidades e exigências do modo de produção e a manutenção de um determinado sistema econômico, escamoteando as desigualdades sociais. No Estado intervencionista, dá-se ênfase ao planejamento econômico, mas também ao social e, na esteira deste, à Educação.

É isso que respalda a afirmação gramsciana, de que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, ou seja, a política define o sistema educacional por meio das leis, acordos internacionais, programas, dentre outros, em consonância com o projeto econômico que almeja instaurar ou conservar por meio do Estado. Independente de qualquer modelo de sociedade, o Estado

---

<sup>10</sup> Segundo Gramsci (Q 1576), na obra *O príncipe*, a metáfora do centauro visava ilustrar a dúplici natureza do centauro “ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e do momento universal”.

desempenha a função de educador, segundo Gramsci. Assim, “ao exercer a sua função de instituir um projeto econômico e político, o Estado realiza a adequação dos indivíduos às exigências da produção e às condições sociais de uma época e de uma sociedade” (SCHLESENER, 2007, p. 67)

Gramsci (1975) sustenta, por outro lado, que à Educação cabe a tarefa de formação e adequação dos homens às necessidades e exigências do modo de produção na sociedade capitalista. É nesse sentido que, de acordo com ele, o problema da Educação configura-se um problema político, cuja compreensão requer, simultaneamente, a compreensão da natureza do Estado e das correlações de forças que são geradas por conflitos antagônicos. A problemática da Educação extrapola o espaço escolar, abrangendo a organização econômica, política e cultural de um país. E, nesse contexto, a sua estrutura jurídica e as relações internacionais se estabelecem. É nessa estrutura de Estado capitalista que se formam as relações de hegemonia.

A estrutura do Estado moderno possibilita a formação de relações de hegemonia, que se consolidam como dominação política e cultural, isto é, como um processo pelo qual o grupo dominante submete os outros grupos ou pela coerção ou pela divulgação de seus valores, que são assimilados pelas classes sociais dominadas, tornando-se parte do senso comum. A hegemonia produz-se no exercício da coerção e na formação do consenso, que assumem características diversas conforme as circunstâncias históricas: na sociedade burguesa o exercício da hegemonia concretiza-se na “combinação de força e consenso”, de modo que “a força apareça apoiada sobre o consenso da maioria”. (SCHLESENER, 2007, p. 71)

A partir das forças de luta que formam os grupos hegemônicos e o modo como atuam as forças de poder na sociedade política e civil, torna-se possível identificar a forma de Estado. De acordo com Gramsci (1978), na concepção liberal, o Estado tem uma função análoga à de um guarda-noturno. Pois ele oculta o caráter de classe do poder, atuando como representante universal de todos, e controlando a população em geral. O Estado, neste contexto, mascarado sob a imagem de um representante universal, promove a formação e preparação da opinião pública necessária à aceitação de políticas aos interesses de determinados dos grupos na conquista e conservação da sua hegemonia. As manifestações sociais são controladas pelos meios de comunicação, pelo sistema judiciário, pelo sistema escolar, dentre outros, que buscam promover a aceitação das políticas públicas das classes dominadas.

Há que se ponderar que, no entanto, a estrutura social é viva, dinâmica permeada pelo embate de ideias e conflitos antagônicos, o que possibilita a abertura de espaço para a elaboração de novas concepções de mundo e a luta por novas relações hegemônicas.

### 3.1 O ESTADO CAPITALISTA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL OU MENTAL

O discurso político e econômico apregoa a Educação pública para todos, destaca o poder da Educação como meio de desenvolvimento social, e preconiza a escola como espaço de democracia e cidadania, responsável por esse aprendizado e conquista. Para Cardoso (2004, p. 179), “embora a ideia de uma Educação para todos, pública, seja uma herança do século XVIII, do Iluminismo, ainda hoje o povo brasileiro luta para ter acesso a uma escola pública de boa qualidade”. Uma “Educação para Todos”, e de boa qualidade, foi e continua sendo negada a milhões de brasileiros, especialmente aos deficientes intelectuais. Isso se deve, por um lado, às políticas públicas implementadas, e, por outro, pelo descrédito amplamente compartilhado com respeito à capacidade de aprender daqueles deficientes.

O Estado, ao estabelecer as políticas educacionais para os deficientes intelectuais ou mentais, as condiciona aos interesses das classes dominante, num determinado tempo e espaço, à medida que atende a sua organização política, econômica e cultural.

Destarte, na sociedade colonial e imperial, em que predomina a economia agrária e a falta de escolaridade da população, o deficiente foi abandonado à própria sorte, doado à caridade, e confinado em instituições para alienados, cujas ações baseiam-se na força cultural da religião. Posteriormente, com o advento da República, ocorre a necessidade de formação de mão de obra barata, adequada ao modelo de produção industrial. Assim, buscando a economia dos cofres públicos recorre-se a uma Educação utilitarista e mecanicista, destinada ao deficiente intelectual ou mental em escolas especiais. As primeiras escolas públicas e privadas destinadas ao atendimento do deficiente intelectual/mental surgem no início do século XX.

Há que se considerar que, no Brasil, o Estado capitalista apresenta-se historicamente resistente à obrigação financeira de ofertar o serviço educacional aos deficientes intelectuais. Este é transferido às instâncias governamentais regionais e à sociedade civil, de acordo com a prática social construída em determinado tempo e espaço (províncias/estados), por meio da legislação que incentiva o setor privado<sup>11</sup>. Associa-se, então, “o público e o particular” (MARCILIO, 1997, p. 60), com o favorecimento dos interesses de grupos e de pessoas no ideário liberal.

As entidades filantrópicas se consolidam no atendimento educacional dos deficientes intelectuais ou mentais posteriormente ao movimento da Escola Nova no Brasil, com sua bandeira de reconstrução e renovação. Esse movimento representa uma estratégia de poder com as “alianças necessárias ao enfrentamento das disputas políticas do momento à luta por posições no aparelho do Estado, pelo controle da educação escolar e por posições na memória e no imaginário coletivo” (XAVIER, 2004). No plano, a Educação desempenha a função de modelar os jovens espíritos pelos ideais determinados por uma concepção racional da sociedade. E a democracia torna-se sinônimo de hierarquização de capacidades, no qual a seleção dos melhores seria embasada em critérios científicos. Considerando que o movimento de reconstrução, como proposta burguesa de adequação educacional, a nova organização socioeconômica e política que vai se consolidando. Em nenhum momento, questiona-se a estrutura capitalista.

De acordo com Cury (2004, p. 126-127), “os intelectuais brasileiros, identificados com a democratização pela ampliação da escolaridade sob o influxo interventor do Estado, buscaram, em horizontes internacionais, apoios para suas teses de mudança”. Destaca-se, a influência dos Estados Unidos e a sua Educação, inspirada no pensamento de Dewey, que acreditava na Educação escolar em uma perspectiva de mudanças sociais. Todavia, os Estados Unidos, “apesar de suas políticas sociais terem um forte influxo do individualismo, começavam a espelhar para o mundo a figura de um Estado Keynesiano e determinadas orientações educacionais postulam um horizonte democrático” (CURY, 2004, 127). A busca pela democratização e a defesa da modernização acompanham um veio seletivo e elitista.

---

<sup>11</sup> Privada ou particular: administrada por pessoa física e/ou jurídica, como associações religiosas, filantrópicas, comunitárias ou empresariais, podendo ser paga ou gratuita.

Segundo Jannuzzi (2006), na nova conjuntura social, imposta pelas modificações capitalistas mundiais com o advento da industrialização, a sociedade civil começa a organizar-se em associações, preocupada com o problema social da deficiência e sua respectiva educação. O Estado promove ações criando instituições e campanhas. As entidades filantrópicas especializadas, por seu turno, continuaram a ser fundadas. Em 1949, havia 41 instituições na área de deficiência intelectual/mental, e 821 em 1969. Esse incremento do número dessas instituições se deva em parte ao crescimento da escolarização do ensino fundamental, que nesta época relaciona-se à preocupação com a constituição de classes homogêneas. Inclui nestas instituições a Sociedade Pestalozzi fundada em 1934 e as APAES a partir de 1954.

Há que considerar que, no período de 1930 a 1950, configura-se a política econômica baseada na substituição das importações, com a crise do modelo agroexportador. Isso favoreceu a burguesia internacional, com a reestruturação do Estado brasileiro. O Estado Educador estabelece um novo plano para a Educação, visando o desenvolvimento das forças produtivas. Freitag (2005) afirma que:

De um fator secundário no contexto do modelo agroexportador brasileiro, a Educação foi sendo crescentemente valorizada, na medida em que se passava do modelo de substituição das importações ao modelo de internacionalização do mercado interno, que comporta o funcionamento de um núcleo econômico altamente produtivo, baseada no *know how*<sup>12</sup> e na tecnologia das modernas sociedades capitalistas (FREITAG, 2005, p. 212).

Ou seja, nesse momento de reestruturação econômica e política, almeja-se vencer a dependência financeira visando a um progresso mais rápido. Para tanto, coopta a Educação como uma questão nacional, o da instrução pública popular. Faz-se do Estado o educador ajustado aos interesses privados.

De acordo com Saviani (2000, p. 224-5), “se a prática política se apoia na verdade do poder, a prática educativa apoia-se no poder da verdade”. E esta se torna referência material a base produtiva na sua forma capitalista. A intervenção do Estado redefine a sua atuação na “economia de mercado visando regulá-la por meio de estratégias de planificação enquanto mecanismos para contornar as crises”. Esse processo conduziu ao chamado Estado de Bem-Estar, que compreendeu as décadas de 1930 a 1970, e que desemboca na doutrina da interdependência.

---

<sup>12</sup> Como fazer; saber como realizar alguma coisa.

Pode-se afirmar, a partir daí, que a teoria política empenhou-se na defesa da Educação como “fator de aumento de produtividade individual. Este beneficiaria o progresso e o desenvolvimento do País”, ao organizar e administrar o sistema público de ensino por meio de serviços centralizados de matrículas, de frequência, e obrigatoriedade escolar. Estas atividades “passaram a ser comandadas como um todo por esses serviços centrais, que distribuíam os alunos de acordo com a existência de vagas, procurando atender sempre o maior número possível em cada bairro” (LEMME, 2004, p. 119).

Segundo Jannuzzi (2006), provavelmente, com a ampliação da escolarização no ensino fundamental, a preocupação de constituição de classes homogêneas com metodologia baseada no enfoque psicológico, e a atuação das associações Pestalozzi e APAEs, que nesse momento constituem-se hegemônicas nos serviços de atendimentos aos deficientes intelectuais, contribuem para que os deficientes sejam lembrados em documentos dos presidentes, nas palavras e ações de educadores. Essa atuação é tratada legalmente, passando a configurar dentre as políticas públicas educacionais. Mais especificamente, no final da década de 1950, a Educação Especial evidencia-se na ação governamental por meio das campanhas.

Contudo, a Educação dos deficientes intelectuais passa a “enquadrar-se no sistema geral de ensino”. A Educação Especial está agora sob a responsabilidade dos estados, deixando-se assim transparecer a intenção de transferir para a iniciativa privada o compromisso do atendimento aos chamados “alunos especiais”, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Lembrando que a maioria das instituições especializadas já pertencia à rede privada.

Segundo Mazzotta (1982, p. 107), esse fato pode ser caracterizado por: “centralização do poder de decisão e execução marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares”. Ainda assim, foram estabelecidas estratégias de ação envolvendo a iniciativa privada e o setor público. Isso permitiu um atendimento mais específico para os deficientes, como as classes especiais, as salas de recursos, o ensino com professor supervisor, o ensino itinerante no sistema regular de ensino, e as próprias escolas especiais. As instituições destinadas à Educação Especial, fazendo parte do sistema de ensino, foram contempladas com recursos financeiros.

Em contrapartida, nota-se ainda a falta de comprometimento com a Educação popular quanto à obrigatoriedade do ensino primário, uma vez que é permitido legalmente às famílias não matricular seus filhos nos seguintes casos: comprovado estado de pobreza; quando a criança não matriculada possui alguma doença ou anomalia grave; falta de escolas para atender a demanda escolar, e fato do período estipulado a realização de matrículas ser pequeno.

O Brasil, na década de 1960, passa por momentos tensos pela constante ameaça de golpes e contragolpes, caracterizando o período por uma intensa mobilização política de grupos distintos e antagônicos. Enfrentam-se nesse período duas ideologias opostas: a do nacionalismo desenvolvimentista e a da interdependência. Com a Revolução de 1964, os militares assumem o poder, ancorados na doutrina da interdependência. Rompe-se com a estrutura política, preservando-se e continuando a estrutura socioeconômica. Estreitam-se então as relações com as empresas internacionais, principalmente com os Estados Unidos e o estabelecimento dos acordos MEC-USAID.

A escola passa ser enfatizada como mecanismo para formação de capital humano, o qual, agregado ao capital físico da empresa, aumentará a produtividade. A organização educacional pauta-se na racionalidade dos meios, na operacionalidade e mecanização do processo e, por conseguinte, destaca-se o aprender a fazer. Com base na teoria normalização e da integração, e do “mainstreaming”, desenvolvido e experimentado no sistema público dos Estados Unidos, especialistas internacionais orientam as políticas brasileiras.

Para Helena Antipoff (CAMPOS, 2002, p. 254), “o trabalho bem desenvolvido escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social”. Há certa transformação na visão do trabalho do deficiente e, portanto, era possível treinar o deficiente para trabalhos repetitivos de tarefas específicas: separar pequenas peças, montar caixas, preencher envelopes com cartas, avisos, dentre outros. Esse pensamento liberal, que concebe a educação especial no princípio da evolução natural do sujeito com deficiência, encontra-se presente no Plano Setorial da Educação e Cultura, que diz que

Enquanto não se puder abrir largamente as portas da Educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O único bem que a nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos. (...) Mas o mesmo



interesse social exige que se eduquem os deficientes, no sentido de torná-los, quando possível, participantes de atividades produtivas. E nesse, caso, o interesse fala mais baixo que os reclamos de equidade e da justiça (MEC/SG, 1971).

O professor Gallagher, consultor internacional e idealizador do CENESP, argumenta, com números, “o quanto seria mais barato educar uma criança com deficiência intelectual do que sustentá-la durante toda a sua existência”.

Um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$ 250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo, recebendo Educação e tratamento adequados, pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua Educação (ARRUDA, KASSAR e SANTOS, 2006, p. 11).

Assim, a educabilidade da criança com deficiência intelectual possibilita torná-la útil e contribuir para sociedade. Isso contribuirá também para que a sua família trabalhe, aumentando a sua renda familiar. Há que se considerar que, a partir da década de 1970, esse processo culmina no aumento de classes especiais, em virtude da expansão da rede pública de ensino.

Segundo Edler (1980, p. 16-17), a discussão do binômio Educação e desenvolvimento econômico baseia-se em três alternativas:

- Enfoque material, onde a necessidade social responde à oferta de mercado de trabalho, reduzindo o ser humano a agente econômico, impessoal, um instrumento a mais para o aproveitamento dos recursos. O ser humano converte-se num recurso manipulável para objetivos que lhe são externos, sendo a Educação atividade-meio. Nessa visão, questiona-se: alto custo dos programas de atendimento; recursos disponíveis, e, em geral, escassos até para os projetos e atividades de Educação comum; relação custo/benefício e a validade do investimento, já que se supõe que o deficiente intelectual será sempre um consumidor. Ainda que de custo elevado, é mais barato investir na Educação Especial do que manter esses indivíduos mais tarde em situação de dependência.

- Enfoque social que valoriza as necessidades básicas, e a Educação aparece como atividade-meio para o desenvolvimento econômico. A Educação Especial é vista como obra social de assistência e oferta de amparo ou abrigo.
- As necessidades sociais confundem-se com os modos de ser e com as grandes aspirações do ser humano, o que a pesquisadora qualifica como uma abordagem de ângulo mais personalístico. A Educação é vista como uma atividade-fim que capacita o homem a exercer direitos e assumir deveres. A Educação Especial aparece como atividade-fim para a realização pessoal do indivíduo, que, antes de tudo, tem o direito de Ser como É. E conclui: oferecer oportunidades aos deficientes e aos superdotados é a proposição do II Plano Nacional de Desenvolvimento<sup>13</sup> (1975 -1979), que vê em qualquer homem o objetivo máximo do desenvolvimento nacional.

Apoiando-se no conceito de sistema para a implantação do atendimento educacional aos deficientes intelectuais, esse modelo lança mão de um chamamento à ação conjunta e coordenada envolvendo o governo, comunidade e família. A participação progressiva da comunidade já estava contemplada no Decreto n.72.425/73, Artigo 2º. Como observa Da Ros:

Os preceitos liberais de crescimento pessoal, de esforço individualizado, rumo à ascensão na sociedade, determinam encaminhamentos que encontram em sua base uma visão de que, se o indivíduo é deficiente, será com esforço redobrado que vencerá na vida, esforço dele próprio e das instituições que o cuidam, o amparam, o educam, o promovem. Não brilhará numa carreira acadêmica, mas será um ótimo lixador de telefones. É treinável, obedecerá aos horários, andará de uniforme...venderá de forma quase brilhante sua força de trabalho, por um salário, também, deficiente (DA ROS, 1989, p. 24).

Nessa perspectiva, segundo Da Ros<sup>14</sup> (1989, p. 25-26), considera-se a deficiência como uma condição de existência, escamoteando “os elementos que

---

<sup>13</sup> Convém ressaltar que esse Plano Nacional de Desenvolvimento é elaborado no bojo da crise econômica decorrente do primeiro choque do petróleo, no fim do chamado milagre econômico brasileiro. O Plano Nacional de Desenvolvimento propôs realizar um ajuste estrutural na economia brasileira com o objetivo de reorganizar as bases da economia.

<sup>14</sup> Da Ros destaca “a pobreza da maioria da população, determinada histórica e socialmente, que a expropriação do saber, onde basicamente as classes sociais mais favorecidas têm acesso ao

aproximem a questão do significado que possui a deficiência na sociedade dividida em classes sociais”. Dessa forma, as camadas pobres continuam marginalizadas, privadas de seus direitos, tratadas com os parcos auxílios oferecidos pelos serviços assistenciais. A ausência da consciência crítica das pessoas empobrecidas ocasiona o impedimento de qualquer possibilidade de enfrentamento concreto com as ações efetivas que garantiriam ao deficiente os seus direitos a uma vida mais digna. Acrescente-se a isso que o direcionamento das diretrizes atribui um sentido clínico e/ou terapêutico à Educação Especial e não à Educação Escolar. Ou seja, essas diretrizes atrelam a Educação Especial à prestação de serviços aos deficientes no campo de ação preventiva e corretiva, e não à questão pedagógica propriamente dita. As diretrizes são norteadas pelos princípios da integração e racionalização, que prevê a expansão das oportunidades de atendimento educacional aos deficientes intelectuais e/ou financeira para maior produtividade do trabalho desenvolvido. Para tanto, cria-se o Fundo de Educação Especial, de natureza contábil por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.

Cabe aqui assinalar a continuidade das instituições especializadas particulares que absorvem recursos, caracterizadas de cunho assistencial. Mazzotta (1996, p. 80) alerta que a presença e a participação dessas instituições “hão de ser incentivadas sem pôr em risco a sobrevivência, a expansão e, sobretudo, a melhoria dos serviços públicos nessa área”.

(...) aos recursos financeiros previstos para o financiamento desse Plano Nacional de Educação Especial 77/79, de um montante de cento e quarenta e oito milhões e quatrocentos e noventa mil cruzeiros, foram previstos 58,70% para as Instituições Privadas e 14,48% para os Sistemas Estaduais de Ensino. (MAZZOTTA, 1989, p. 12)

A destinação de uma verba maior para as instituições privadas ocorre graças à atuação dos intelectuais da estrutura do poder político ligado a esse segmento privado.

De acordo com Jannuzzi (2006) e Mazzotta (1989), os representantes dessas instituições constituem grupo hegemônico, influenciando e orientando as políticas para a Educação Especial, participando ativamente de todas as instâncias do poder

público, principalmente no Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O CENESP foi o primeiro órgão de política para o setor, e contou com assessoria de consultores internacionais para a elaboração da política de normalização e integração à sociedade na década de 1970. Promovem-se eventos de âmbito nacional e internacional, financiados pelas agências multilaterais responsáveis pelas assessorias aos países com interdependência financeira, por meio da cooperação internacional com a prestação de apoio técnico e financeiro. A partir da organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes -1981 (AIPD), pela ONU, é impulsionado o movimento das associações em busca do reconhecimento e da preservação de seus direitos, com o lema “Participação plena e igualdade”. Em 1984, surgiu a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS), e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM). Em dezembro daquele ano, o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes reuniu as quatro entidades. As associações foram se integrando internacionalmente. As reivindicações dos movimentos sociais, a luta em defesa dos direitos sociais, e, precisamente, a Educação Escolar dos deficientes intelectuais, passam a ser contempladas em documentos e também na legislação. Dentre aquelas reivindicações estão o direito à Educação para todos, a assistência social e a promoção da integração do deficiente à vida comunitária, a garantia de benefícios sociais, como um salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência, criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, intelectual ou mental, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos, a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade.

É importante sublinhar que a forma com que as reivindicações foram atendidas pela classe dominante, que acolheu algumas exigências da classe dominada por meio da intervenção legislativa do Estado, gerou uma expectativa por parte de algumas classes, configurando-se numa revolução passiva na concepção gramsciana. De acordo com Gramsci:

Haveria uma revolução passiva no fato de que, por intervenção legislativa do Estado, e através da organização corporativa, seriam introduzidas na estrutura econômica do país modificações mais ou menos profundas para acentuar o elemento “plano de produção”, isto é, seria acentuada a

socialização e a cooperação da produção sem com isso tocar a apropriação individual e grupal do lucro (GRAMSCI, 1978, p. 223).

A revolução passiva constitui-se de um reformismo pelo alto, mas que possibilita mudanças efetivas em que se mescla entre o velho e o novo, sem, contudo, transformações radicais na sociedade. A classe dominante, por meio dos intelectuais que representam seus interesses privados, estabelece alianças com as associações e a cooptação das lideranças. A partir do momento em que há a dependência da mediação do Estado, “a direção política mas que também é cultural torna-se um aspecto de domínio” (SCHELESENER, 2007, p. 72-85)

Dessa forma, a partir da década de 1990, sob a direção política e cultural hegemônica, no contexto de mundialização da economia, eleva-se o discurso sobre o papel do conhecimento como o principal gerador de novas desigualdades sociais, e recomenda-se a universalização da Educação. E, conseqüentemente, à Educação Escolar tem se atribuído uma importância econômica, tanto para os indivíduos como para sociedade. Especificamente, a política educacional passa a ser considerada no marco das políticas públicas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica. E a política educacional brasileira, por pressões externas, incorpora elementos sujeitos às leis de mercado, e assume o discurso da universalização da Educação.

Segundo Correa (2009), o período inicia com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988 e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil; de outro lado, Fernando Collor de Mello, que assume a Presidência da República, defende um discurso demagógico e um projeto neoliberal, traduzindo o sentimento nacional de urgência de reforma do Estado para colocar o País na era da modernidade. Com o *impeachment* de Collor em 1992, toma posse o governo Itamar Franco, que defende o Estado Nacional e reduz o ritmo ou um adiamento das privatizações. Nesse momento, o papel do Estado é determinante na organização econômica e a função do poder público nas áreas sociais.

Ao mesmo tempo, o governo é pressionado por organismos internacionais responsáveis pelo patrocínio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos a propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional – a “Educação para Todos”. Esta passa a ser constituir como critério para recebimento de empréstimos internacionais.

De acordo com Correa (2009), em 1995, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, o cenário:

(...) traz modificações significativas na concepção de democracia e do papel da sociedade brasileira no mundo globalizado; transparece a discordância com as prioridades apresentadas pelo governo de Itamar Franco, e denota uma das diferenças mais significativas nas reformas educacionais, caracterizado por propostas e formulações claramente defendidas em discursos neoliberais e globalizantes, legitimadas por meio de redução do aparato do Estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais rentáveis, redução dos direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferências a empresas privadas e organizações não-governamentais que sempre estiveram sob a responsabilidade do Estado, atendendo dessa forma à lógica de mercado (CORREA, 2009, p. 2) .

Nesse contexto, a aprovação da LDB 9.394/96 se legitima com seus novos conceitos referentes à Educação Especial, E destaca-se ao instituir que a modalidade da Educação Especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Sob o discurso oficial da “inclusão”, as determinações estabelecidas pelo projeto neoliberal apresentam-se na política educacional materializadas pela reforma do Estado como um avanço em relação à integração para corrigir as desigualdades sociais.

De acordo com Garcia (2004), quanto às proposições políticas, nas diretrizes da Educação Especial, percebeu-se que se caracterizam por uma flexibilização das modalidades de atendimento justificada pela diversidade dos alunos, pelas suas dificuldades e diferenças. “Entretanto, a heterogeneização, proposta pela via de processos educacionais, métodos e equipamentos diferenciados, tem como referência a incapacidade do aluno, o não acompanhamento do processo educacional. Dessa forma, a política nacional racionaliza o acesso ao sistema escolar e ao conhecimento, e convoca a família e a comunidade escolar a participarem como agentes do processo de implantação e implementação dessa política. A pesquisadora explica que as apropriações de conceitos já carregados de sentidos e significados e sua utilização em outros contextos e práticas, se referido ao conceito de inclusão, nos remete ao “transformismo” gramsciano, que denomina de revolução passiva, ou conservadorismo reformista”. Nesse sentido, o discurso opera por meio de uma linguagem de mudança social condizente com modificações profundas na realidade social, com redefinição de terminologia.

Para Gramsci (1978), a revolução passiva dá-se pela burguesia que conserva a hegemonia e transforma a estrutura econômica. Porém, abre espaço para algumas alianças políticas, gerando expectativas nesses grupos, ou seja, a classe dominante concede algumas mudanças. Nesse caso, chama a atenção para a participação da comunidade e para as expressões humanitárias: justiça social, coesão, solidariedade, pertencimento, entre outros.

De acordo com Shiroma (2001), os fatos econômicos não produzem comunidades por si mesmas, e, na ausência da solidariedade de comunidade, o resultado será a luta de classes. Por conseguinte, é necessário reforçar a coesão, a solidariedade, e dar poder às comunidades são iniciativas para evitar a luta de classes. Leva-se em conta nesse processo a marginalidade social, visto que esta custa ao sistema de seguridade social, gerando também custos indiretos. Os movimentos da classe explorada geram instabilidades que representam uma ameaça constante. Daí decorre o temor daquelas instabilidades e a necessidade de controlá-las. No intuito de orientar o governo a conviver com incertezas e gerir imprevistos, intelectuais influentes prescrevem a inclusão.

Nesse contexto, o discurso educacional neoliberal apresenta uma política inclusiva fetichizada, que escamoteia a realidade. Ela é duplamente perversa, pois difunde uma ideologia aproveitando-se de uma população despossuída de conhecimentos, que produz em um processo natural, ao mesmo fazendo-a assumir a culpabilidade pelo seu fracasso escolar. Dessa maneira, o discurso da inclusão reflete o “apaziguamento das relações sociais e o apagamento dos conflitos” (Laplane, 2007, p. 15)

De acordo com Gramsci (1975), o problema da escola capitalista é ao mesmo tempo técnico e político, algo que é próprio das democracias burguesas. Diz ele:

No Estado parlamentar-democrático, o problema da escola é técnica e politicamente insolúvel: os ministros da instrução pública vêm assumindo o cargo porque pertencem a um partido político, não porque são capazes de administrar e dirigir a função educativa do Estado. Não se pode nem afirmar, em que consciência, que a classe burguesa dirige a escola para seus fins de domínio: se isso acontecesse, significaria que a classe burguesa tem um problema escolástico e o persegue com energia e retidão; a escola seria uma coisa viva. Mas não o é: a burguesia, como classe que controla o Estado, se desinteressa da escola, deixa os burocratas fazerem e desfaçam a seu bel prazer, que os ministros da instrução pública sejam escolhidos conforme os caprichos da concorrência política pela intriga das facções, para alcançar o feliz equilíbrio dos partidos na composição dos gabinetes. Em tais condições, o estudo técnico do problema da escolar é puro exercício de jogo de xadrez mental, é ginástica intelectual, não uma

contribuição séria e concreta para a solução do próprio problema; quando não é enfadonha lamúria e repetição de abusada banalidade sobre a excelência da função educativa do Estado, sobre os benefícios da instrução, etc (GRAMSCI, 1975, p. 255-6).

Com a cooptação de partidos políticos, busca-se a satisfação pessoal e econômica, fazem-se as alianças necessárias para se alcançar o poder, e distribuem-se os cargos, de acordo com os acertos anteriormente pré-estabelecidos. Assim, os cargos administrativos que gerenciam o sistema educacional não são ocupados por aqueles que estão comprometidos com a qualidade da Educação e demonstram um desinteresse geral pela escola pública. Abre-se espaço para a implantação de programas fechados, propostos pela hegemonia internacional e que não retratam a real concretude de realidade brasileira.

Destarte, a Educação, enquanto política pública, constitui-se na articulação entre Estado e sociedade civil e, busca-se a compreensão a partir da natureza do Estado e das relações de poder instaurados entre “dirigentes e dirigidos”. Por esse motivo, a Educação extrapola o espaço escolar, uma vez que é a política que a define.

Em tempos de fim das grandes utopias, quando parece não haver alternativa à sociedade vigente, torna-se urgente recuperar a dimensão política da educação para ter condições de perceber os limites da nossa própria atividade e entender que, como acentua Gramsci, 'o que acontece não acontece tanto porque alguns o queiram, mas porque a massa dos homens abdica de sua vontade, deixa fazer, deixa enrolarem os nós que, depois, somente a espada consegue cortar'. É necessário compreender que qualquer ação individual tem um significado político, tomando a política em sentido amplo, isto é, algo que permeia toda a nossa vida porque fazemos parte de uma sociedade cindida e, queiramos ou não, estamos implicados'. (SCHLESNER, 2007, p. 75)

Somente com a recuperação da dimensão política ampla da Educação torna-se possível a construção de um sistema nacional de Educação, permeado por propostas e programas elaborados e adequados à prática social brasileira de maneira crítica. Sendo assim, só nos resta a estratégia de resistência ativa, pois “com ela, nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira” (SAVIANI, 1998, p. 238).



### 3.2 TERMINOLOGIA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A REFORMA EDUCACIONAL

A expressão “deficiência intelectual”, incorporada no discurso internacional a partir da década de 1990, para designar a pessoa com deficiência, que apresenta dificuldade cognitiva que a impede de interagir em determinados grupos sociais, desvela um mundo mascarado por ideologias que escamoteia uma concepção de homem e de Educação. Dessa forma, as ações promovidas pelo Estado capitalista e legalizadas pelo direito condizem com a reforma educacional, pela qual o homem é educado para satisfazer às necessidades do mercado. Por conseguinte, a correlação entre signo e significado ultrapassa o teor linguístico desses termos.

No campo da Educação, as mudanças de terminologia são ratificadas pela legislação, e, portanto, toda ação educacional tem conotação política, e encontra-se permeada pelas relações de hegemonia.

A expressão “deficiência intelectual” foi utilizada em 1995, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou, em Nova Iorque, o simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro”. Ela foi reempregada posteriormente, em outubro de 2004, em Montreal, no evento organizado pela Organização Pan-Americana da Saúde e pela Organização Mundial da Saúde. Neste evento, foi aprovado o documento Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, tendo o Brasil como um dos países signatários. É preciso observar que as ações promovidas pelas agências internacionais, à medida que são reconhecidas, impõem mudanças às práticas sociais.

Por meio das agências internacionais, o grupo dominante aumenta o seu poder sobre os outros países como um todo, pela cooperação entre os distintos participantes. Neste caso específico, na área de deficiência intelectual, a AAIDD<sup>15</sup> apresenta-se mundialmente hegemônica desde 1876, e seus intelectuais se auto-proclamam incansáveis promotores de políticas progressistas e de práticas eficazes e universais em prol dos direitos humanos para pessoas com deficiência intelectual e de desenvolvimento. Esses intelectuais exercem liderança no campo de estudo

---

<sup>15</sup> A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) usava a mesma definição de deficiência mental do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), mas em 1º de janeiro de 2007, deixou de existir e em seu lugar surgiu a nova sigla AAIDD, significando American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento).

sobre deficiência intelectual, assim como define as conceituações, classificações, modelos teóricos e orientações de intervenção em diferentes áreas. A sua produção científica é divulgada internacionalmente. Segundo Belo (et al, 2008, p. 9), a AAIDD, desde 1908, já modificou dez vezes a definição de deficiência intelectual.

Desse modo, eles gozam de credibilidade para alegar que a sua contribuição científica serve não apenas ao interesse nacional, mas ao interesse mundial. Em 2010, a AAIDD publica o Guia do Usuário para acompanhar a 11<sup>a</sup> edição de seu manual definição intitulado Deficiência Intelectual: Definição, Classificação, e Sistemas de Suporte. Assim como, em 22 de fevereiro de 2010, a AAIDD por meio de carta propõe três alterações para a definição do DSM-V operacional da deficiência intelectual.

As alterações propostas pela AAIDD se referem aos critérios pertinentes as limitações do deficiente no funcionamento intelectual e adaptativo em relação a sua interação social, que compreende as habilidades conceituais para linguagem e alfabetização, habilidades sociais, e habilidades interpessoais, as quais são estabelecidas pelos testes de QI e outros padronizados. Mas há recomendação quantitativa do desvio-padrão e o acréscimo da palavra aproximadamente que fazem com os deficientes intelectuais que se encontram próximos ao coeficiente da média padrão deixem de ser considerados pessoas com deficiência. É com base nesse resultado que se determina a deficiência, e, por conseguinte, os suportes necessários. A AAIDD orienta aos profissionais, o cuidado com as diferenças culturais e a diversidade linguística e a valorização dos pontos fortes. A avaliação envolve problemas complexos que seleciona, estigmatiza e exclui pessoas do sistema de produção de acordo, com critérios pré-estabelecidos exigido para determinados fins.

No Brasil, a avaliação como diagnóstico consiste em um instrumento avaliativo que permeia às práticas sociais e resulta em laudo, que é de competência da área médica, conforme o artigo 3º da Portaria Interministerial nº 2, de 21/11/2003, a qual critérios e requisitos para emissão de laudos de avaliação de Pessoas Portadoras de Deficiência Mental Severa ou Profunda, ou Autista.

A mudança no diagnóstico da avaliação do deficiente intelectual proposta pela AAIDD, com suas vicissitudes, produzirá mudanças significativas na demanda pelos serviços sociais ofertados aos deficientes intelectuais. Estes passam a ser feitos por meio do diagnóstico legalizado, no que concerne ao recebimento de benefícios,

assistência previdenciária, proteção legal, recursos pedagógicos, apoios necessários, atendimentos especializados, e outros afins. Por conseguinte, haverá um afastamento maior do Estado em relação aos direitos sociais dos deficientes intelectuais ao diminuir a sua atuação e minimizar os seus custos, cuja ação encontra-se preconizada nas políticas neoliberais internacionais.

A argumentação para a mudança do termo se embasa na distinção entre doença mental e deficiência mental. Segundo a AAIDD, a deficiência intelectual se refere ao funcionamento do intelecto especificamente, e não ao funcionamento da mente como um todo, e encobre a intencionalidade da reestrutura das políticas sociais e educacionais. De acordo com a diretora executiva da AAIDD, Doreen Croser, “este novo nome é uma ideia cujo tempo chegou” e “pessoas com deficiência intelectual e membros de sua família não gostam do termo ‘deficiência mental’ e seus defensores estão incentivando mudanças políticas e sociais nos níveis nacional, estadual e municipal” (SASSAKI, 2010).

Partindo desse pressuposto, torna-se possível compreender a incorporação da expressão “deficiência intelectual” no cenário mundial para designar o sujeito com comprometimento cognitivo, na qual se encontra agregada a Reforma de Estado. Para a AAIDD, um governo responsável sustenta-se pelos seguintes princípios:

- Governo responsável é que aquele que reconhece e apoia a autodeterminação individual, como o meio preferencial para atingir novos níveis de satisfação do consumidor e de liberdade pessoal e econômica;
- Governo responsável é aquele que reconhece e recompensa desempenho e resultados;
- Governo responsável é aquele que reconhece e recompensa inovação e colaboração dentro dos órgãos federais e do setor privado.

Sob o ideário neoliberal, concebe o Estado capitalista como negociador; Este, por seu turno, adota uma postura flexível frente às propostas inovadoras da AAIDD. O Estado revela-se submisso à lógica do mercado, que incentiva a competição pelo mérito individual e a valoriza, assim como aceita as tendências impostas pelas agencias internacionais.

Partindo desse pressuposto, no Brasil, a nova designação “deficiência intelectual” é oficialmente incorporada pelo Decreto nº 6.949/09 de 25 de agosto de 2009<sup>16</sup>. Em seu artigo primeiro define pessoas com deficiência como:

(...) aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, DECRETO Nº6949/09, 2009).

Percebe-se, no documento, o uso dos dois termos, mental e intelectual, para se referir à deficiência. Isso gera polêmicas, visto que pode levar a interpretações subjetivas, exigindo que cada um dos termos seja explicitado. Assim, os argumentos apresentados a princípio para a mudança da terminologia proposta pela AAIDD não têm êxito.

A legislação representa o instrumento coercitivo da vontade da classe dirigente. Muda-se a terminologia, excluem-se alguns dos benefícios sociais e tipos de atendimentos e de serviços, dentre outras iniciativas. O direito não exprime a vontade coletiva da sociedade como um todo, mas a esta impõe “aquelas normas de conduta que são mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento” (GRAMSCI, 1977, p. 776).

Desse modo, o direito tenta gerar um clima harmonioso e um conformismo social, no qual ganha destaque a mudança no sistema educacional e a participação à Educação de Todos. Na prática, no entanto, essa mudança não se realiza, o que provoca conflitos. Para Gramsci (1978, p. 97), “o direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de civilização desenvolvida pelo Estado”. Por meio da legislação, delega as regras de conduta a toda sociedade no que concerne ao deficiente intelectual: como chamá-lo corretamente, o acesso e a organização da Educação Especial no sistema regular, transporte, mercado de trabalho, serviços sociais, dentre outros.

---

<sup>16</sup> A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como o seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, são promulgados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Considerando que o governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação dos referidos atos junto ao secretário-geral das Nações Unidas em 1º de agosto de 2008. Considerando que os atos internacionais em apreço entraram em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2008

O direito é o meio pelo qual o Estado exerce a pressão educativa como meio para obtenção do consentimento e da colaboração de todos. O direito assume, assim, um caráter educativo, criativo e formativo. Dessa forma, o direito é o instrumento da estrutura do Estado imbricado à Educação, para a efetivação de suas políticas inclusivas, e, assim, conseguir o direcionamento de suas ações legais e educacionais para alcançar o seu objetivo proposto.

Assim, as mudanças nos termos legais, supressão ou acréscimos de palavras, representam mais que o seu teor linguístico e implicam em reestruturação da política educacional de Estado, ou seja, na política inclusiva. Segundo Jannuzzi (1985, p. 15), mesmo quando há “uma maior precisão não representa o seu entendimento para os profissionais” que atuam no campo da Educação. As palavras têm significados que medeiam o linguístico e o ideológico. O discurso político carrega significados antigos, institui novos, e se assumem novas formas de dizer o já dito.

A expressão antiga “deficiência mental” especificava a classificação leve, moderada, severa e profunda (ANEXO B) para os graus de comprometimento cognitivo. Segundo Sassaki (2010), a classificação em leve, moderada, severa e profunda foi instituída pela OMS em 1968 e perdurou até 2004. Pela classificação da deficiência mental eram organizados os serviços da Educação Especial: classe comum, classe especial e instituições especializadas, segundo o grau de comprometimento do aluno. Em 1978, o MEC destaca o alto custo da Educação Especial:

(...) ante a magnitude da demanda potencial, a buscarem alternativas de atendimento, diferentes das tradicionais, levando em conta o alto custo dessa educação e que a integração do excepcional consigo mesmo e na sociedade, requer o concurso das famílias e da comunidade em geral (MEC, 1978, p. 14),

Nesse período, recomenda-se a integração do deficiente intelectual e a participação da comunidade como medida alternativa para o barateamento da Educação Especial. Assim, a mudança de terminologia contribui para as reformas educacionais propostas pela classe dominante nos momentos de crise do capitalismo, que afetam os serviços sociais. Face às dificuldades econômicas geradas pela crise, busca-se superá-las recorrendo-se a ajustes estruturais e políticos.

De acordo com Mendes (2006, p.388-389), “a partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos”. Por isso, se “incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e [se] desestimulava a institucionalização”. A nova terminologia adotada, integração, normalização, comunidade constituem palavras-chave nos planos educacionais e posteriormente na legislação agregando outros que servem de artifício para mascarar as situações concretas em que encontra-se inserida a educação especial.

Segundo Mazzota (1996, p. 199):

A simples mudança de termos, na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado. Exemplos disso são os termos “excepcional”, “alunos com problemas de conduta”, “aluno superdotado”, que foram substituídos, respectivamente, por “portadores de necessidades especiais”, “aluno com condutas típicas” e “aluno com altas habilidades”. Ao invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação, comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido da “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados (Mazzotta, 1996, p. 199).

Embora, a mudança terminológica com a proliferação de expressões a respeito da deficiência intelectual continue a se centralizar na incapacidade no indivíduo, sem se levar em consideração os conflitos estabelecidos no conjunto das relações sociais nas quais os sujeitos se constituem. Ao mesmo tempo, tendem a confundir e fragilizar o entendimento das políticas sociais e a posição assumida pelo Estado capitalista é que se abre espaço para as discussões sobre as políticas públicas sociais na área da educação especial e a sua correlação com a prática social capitalista e a produção social da deficiência<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> A discussão apresentada neste sub-capítulo no que tange a respeito da produção social da deficiência não se constitui foco principal, mas apenas tangencia tal debate. Portanto, sugere-se algumas leituras para aprofundamento da questão: Cambauva (1988); Ferreira (1989); Guhur (1994); Mendes (1995); Anache (1997) e Platt (2004).

Nesse sentido, as práticas sociais capitalistas condizem com a racionalidade da economia de mercado, e, ao mesmo tempo, estabelece-se a igualdade de direitos aos cidadãos perante a lei. Isso conduz a uma reformulação dos conceitos em determinado espaço e tempo, que contribui para mistificar o problema das desigualdades sociais.

Assim, o direito se apresenta como a criação de um novo costume (GRAMSCI, 1977, p. 773), que encontra as condições necessárias para a sua criação e consolidação no senso comum como prática do poder. Por meio da legislação, com suas normas e regras, enquanto força coercitiva e do consentimento passivo, impõe-se a homogeneização do modo de pensar, a contradição entre o pensar e o agir, ou seja, a classe dominada pensa o modo da classe dominante. A classe dominada não se reconhece como classe social, e se estabelece um conformismo social e ao mesmo tempo ocorre a sua adaptação a uma determinada estrutura de poder que a reprime e a impossibilita de reagir com receio de ser considerada desumana e preconceituosa frente à crença de valores humanitários que preconizam a organização escolar inclusiva.

(...) a substituição terminológica é usualmente encarada como reflexo de posições mais democráticas ou de crenças nos valores humanitários ou, mais ainda, que respondam unicamente ao desenvolvimento científico sem que se leve em conta que o conhecimento do homem sobre ele mesmo é atribuído sobre fenômenos em que este mesmo homem é também seu produtor (BUENO, 1993, p. 30).

Nesse contexto, as mudanças terminológicas e conceituais incorporam-se no movimento dos antagonismos de classes e materializam-se nas práticas sociais.

Toda vez que aflora, num ou outro modo, a questão da língua, se está colocando uma série de outros problemas: a formação e ampliação da classe dirigente, a necessidade de estabelecer relações mais íntimas e seguras entre os grupos dirigentes e a massa popular-nacional, isto é, de reorganizar a hegemonia cultural (GRAMSCI, 1986, p. 172).

Para Gramsci, a língua tende a unificar toda a sociedade, e a agregar organismos complexos, podendo ser universalizada em termos de construção política. Isso permite que tudo possa ser cotidianizado. Como unidade cultural-social, a língua se caracteriza como instrumento essencial para o sucesso ou fracasso da formação hegemônica cultural. Novas normas de condutas são incorporadas pelo direito jurídico, educam-se as massas sob a pressão educativa, e promove-se a

colaboração da sociedade. Por meio de uma verdadeira revolução passiva, desaparecem e disseminam novos costumes. Nesse contexto, em que impera a ideologia liberal, os indivíduos encontram-se alheios à real situação da deficiência intelectual. Não há questionamentos, e a deficiência intelectual é percebida como processo natural da humanidade, desconsiderando o ambiente perverso que a produz.

De acordo com Enumo (2002), com base na análise das causas da deficiência intelectual, feita pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1981) para países em desenvolvimento como o Brasil, a deficiência intelectual decorre de quatro causas principais: subnutrição; doenças transmissíveis; acidentes (em particular por atos de violência) e baixa qualidade da assistência perinatal.

A solução básica para esse quadro, segundo autores como Frota-Pessoa (1983), Krynski (1983), Scott e Carran (1987) e a própria OMS (1981), seria atuar preventivamente, possibilitando, aos países em desenvolvimento, reduzir a incidência de portadores de DM em sua população de 10% para 3%, que corresponde à porcentagem típica de países de como os Estados Unidos da América (Robinson & Robinson, 1975) (ENUMO, 2002, p. 108).

Mesmo considerando as causas orgânicas, há uma clara interdependência de fatores ambientais (sociais, econômicos, culturais, políticos). Há que se considerar que a alta incidência da deficiência intelectual concentra-se na população urbana, que vive na periferia das grandes cidades, de renda baixa ou desprovida de recursos materiais, as quais convivem diariamente em condições miseráveis de vida: desnutrição, ausência de saneamento e água tratada, violência, consumo de drogas, privação de estímulos cognitivos e culturais, poluição, trabalho escravo, dentre outros. Essa população não tem acesso aos serviços de saúde disponíveis no mercado, restando-lhe, como única opção, o serviço na rede pública de saúde “Sistema Único de Saúde”, que, muitas vezes é responsável pela incidência da deficiência intelectual pela precariedade dos serviços disponíveis e da formação dos profissionais. Além disso, essa população é negligenciada socialmente pelas políticas públicas. Principalmente, as mulheres:

(...) de que as condições de saúde das mulheres e seus filhos afetam direta ou indiretamente a vida de todas as pessoas, e que praticamente a metade dos casos de DM decorre de fatores atuantes antes e durante o parto, podemos deduzir que as ações de saúde pública realizadas nesse período poderiam também alterar esse quadro, reduzindo as causas de DM em nosso País. Em outros termos, cuidados com a saúde reprodutiva da mulher



e com recém-nascidos, o atendimento ao parto, o controle de doenças transmissíveis e da subnutrição de gestantes e recém-nascidos, assim como melhorias na qualidade da assistência ao parto deveriam ser tema de estudos voltados para a prevenção de DM em nosso meio (ENUMO, 2002, p. 107-132)<sup>18</sup>.

Mitiga-se, assim, o problema da deficiência intelectual colocando-o na genitora, com a crença de que “quanto mais educada for a mãe, mais saudável será a mãe e a criança” (MITTLER, 2003, p. 42). Escamoteia-se, assim, as desigualdades sociais onde a pobreza constitui-se o principal empecilho à manutenção e ao desenvolvimento de um estado saudável ao ser humano e não apenas a mulher. Por outro lado, os aspectos sociais que geram o alto índice de deficiências produzido pelas desigualdades sociais atrelados as condições econômicas, políticas e sociais não se encontra priorizado nas múltiplas reformas de Estado que são desenvolvidas no movimento histórico que impõe novas condutas de comportamento. Ao contrário, prevalece a exploração do homem frente às necessidades de produção capitalista e a racionalização de custos dos serviços sociais, que necessitam de remodelagem das inúmeras terminologias já adotadas e suas respectivas definições de deficiência intelectual.

Assim, a nova expressão “deficiência intelectual” atende aos princípios da políticas públicas tendentes à inclusão do deficiente intelectual que preconizam a matrícula de todos os alunos no ensino regular. Com isso, restringe-se os serviços educacionais e, por conseguinte reduzindo os altos custos dessa educação em consonância com a reforma educacional da década de 1990.

o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar da sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela (SADER, 2005, p. 11).

Ofertar uma educação escolar precária no ensino regular ao deficiente intelectual mediante a racionalização de recursos é tão excludente quanto ao segregá-lo nas instituições especiais. Nenhuma dessas formas de educação contribui para o processo de humanização do deficiente intelectual. Com efeito, uma dá ênfase ao aspecto biológico da deficiência e a naturaliza, ao passo que a

---

<sup>18</sup> Artigo não paginado (online), constando paginação somente na sua referência.

outra incorpora o discurso dos direitos humanos de igualdade, e escamoteia as desigualdades sociais e o próprio sentido da deficiência.

#### 4 PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ – GESTÃO REQUIÃO

“Na colocação dos problemas histórico-críticos, não se deve conceber a discussão científica como um processo judiciário, no qual há um réu e um promotor, que deve demonstrar por obrigação que o réu é culpado e digno de ser tirado de circulação” (GRAMSCI, 1978, p. 31).

A elaboração de políticas públicas educacionais pelo Governo do Estado do Paraná durante a Gestão Roberto Requião (2003-2010) encontra-se atrelada aos subsídios fornecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE/MEC). Previsto na Lei 10.172, e sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 9 de janeiro de 2001, o PNE/MEC estabelece metas e objetivos para um período de dez anos. De acordo com esse documento, que tem por base o Censo Escolar de 1998, o Paraná possui o maior percentual (83,2%) de atendimento na modalidade de Educação Especial da região sul do País. Nas suas diretrizes, estão enfatizadas as instituições especializadas para o atendimento aos alunos com comprometimento intelectual significativo que necessitam de atendimento diferenciado. Recomenda-se ainda a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais.

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da Educação Infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a Educação Especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais (BRASIL, MEC, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 57).

O governo federal dá continuidade à histórica política educacional de omissão, no que tange aos serviços públicos que demandam de atendimentos em escolas especiais, ao delegar e incentivar a participação das organizações da sociedade civil de natureza filantrópica sem fins lucrativos na sua manutenção.

Mesmo assim, as políticas públicas tendem a atender de forma fragmentada às necessidades dos alunos com deficiência intelectual no que concerne à oferta dos atendimentos, e, concomitantemente, privilegia a minoria representada pela iniciativa privada que corresponde ao ideário neoliberal de minimização da atuação do Estado ao delegar a sociedade civil à ação educacional.

De acordo com MINTO (2002), o PNE/MEC de 2001 recebeu a colaboração de instituições filantrópicas em distintos momentos. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP) receberam subsídios para a elaboração do PNE/MEC. No Fórum Nacional de Educação Especial, seus representantes apresentaram documentos para a elaboração do PNE/MEC. A Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, a Federação Nacional das APAEs, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos (FENAPAS), a FENASP, a Fundação Catarinense de Educação Especial e o Instituto Benjamin Constant contribuíram em reuniões gerais do PNE/MEC.

Torna-se inegável a influência das entidades filantrópicas na elaboração do PNE/MEC, assim como dos demais documentos e leis que permeiam as práticas sociais e que fundamentam as políticas públicas na área de Educação Especial. Essa participação das entidades filantrópicas se faz em sintonia com os interesses capitalistas de determinados grupos privados. A legislação representa o instrumento coercitivo da vontade da classe dirigente, que a adapta de acordo com as necessidades de produção do contexto econômico, político e social de cada conjuntura. O direito não exprime a vontade coletiva de toda a sociedade, mas a esta impõe “aquelas normas de conduta que são mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento” (GRAMSCI, 1977, p. 776). Na prática, direito serve aos interesses capitalistas que ilude e não considera as reais necessidades dos alunos com deficiência intelectual e de suas famílias, fragilizadas e induzidas pelo consenso passivo. O direito também provoca conflitos entre grupos divergentes neoliberais que lutam pelo poder.

A lei representa o poder coercitivo, ou seja, “o direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de civilização desenvolvida pelo Estado” (GRAMSCI, 1978, p. 97.). Por meio da legislação, delega as regras de conduta à sociedade, e, no que concerne ao deficiente intelectual, o acesso e a organização da

Educação no sistema regular, transporte, serviços sociais, dentre outros. O direito é o meio pelo qual se exerce a pressão educativa, como forma para se conseguir o consentimento e a colaboração de todos. Representa o caráter educativo, criativo e formativo.

Dessa forma, o direito é o instrumento da estrutura do Estado, imbricado à Educação, para a efetivação de suas políticas públicas. Por meio dele, os governos conseguem o direcionamento de ações legais e educacionais para alcançar as metas condizentes ao ajuste econômico que determinado momento histórico exige.

Partindo dessa premissa, as entidades sem fins lucrativos que ofertam serviços educacionais aos deficientes intelectuais fundamentam suas ações na legislação. Há um esforço contínuo da sociedade política, dos grupos que representam esse segmento em apresentar projetos de leis e/ou alterar outros que porventura venham a desestruturar o seu aparato administrativo.

Segundo o ex-senador Flávio Arns (2005):

Desta forma, temos apresentado Projetos de Lei no Senado, inserido artigos em projetos em trâmite, relatando projetos e regulamentando leis com o objetivo de facilitar a caminhada da pessoa com deficiência e das entidades que lhes prestam atendimento (ARNS, SENADO, 2005).

Acrescenta-se a participação de outros intelectuais, que articulam ações junto a órgãos públicos da esfera estadual (governos e assembleias legislativas) e municipal (prefeituras e câmaras de vereadores), para firmar convênios, elaborar projetos de lei, assim como participar em conselhos municipais e em outros eventos afins:

Além disso, as APAEs e entidades co-irmãs precisam se articular entre si, pois as boas leis que já existem em um município precisam ser difundidas para os outros municípios. As boas ideias precisam ser aproveitadas. O que vem dando certo em um município precisa ser expandido para os demais (ARNS, SENADO, 2005).

No caso do Estado do Paraná, existem 394 instituições mantenedoras de escolas de Educação Especial, sendo que 384 são entidades filantrópicas que têm convênio de cooperação técnica e financeira. Isso significa que as instituições filantrópicas respondem por 97% dos atendimentos ofertados em escolas especiais. Portanto, a estrutura organizacional da Educação Especial ofertada ao deficiente intelectual em escolas especiais no Paraná é assumida pelas entidades filantrópicas,

por meio de convênios firmados com a Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR).

Nesse formato de serviços ofertados, a rede de APAEs lidera com 334 instituições no Paraná, encontrando-se presente em 79% dos municípios. Por conta disso, o Paraná é o segundo maior estado brasileiro onde predominam essas instituições. No Brasil, ao todo, são 2.081 APAEs, assim distribuídas por região: Norte (118), Nordeste (247), Centro-Oeste (159), Sudeste (822) e Sul (735). Nota-se um número significativo de APAEs nas regiões que concentram taxas maiores de arrecadação fiscal, segundo o Diário Comércio e Indústria (2010): “A Região Sudeste concentra 63,52% de toda a arrecadação, seguida da Região Sul com 14,21%, Região Nordeste com 9,79%, Região Centro-Oeste com 9,11% e Região Norte com 3,37%”, que representa maior fonte de captação de recursos as entidades filantrópicas. No Paraná, essas instituições são hegemônicas, participam e influenciam as políticas públicas estaduais na área da Educação Especial.

No início da primeira gestão do então governador do Paraná, Roberto Requião, em 2003, a cobertura no Estado dos serviços de atendimento especializado representava 92%:

(...) há oferta de algum tipo de atendimento especializado em **368** dos 399 municípios, o que representa o índice de **92%** de cobertura no Estado. O total de alunos atendidos na área de Educação Especial é de **60.000**, sendo que **38.825** recebem atendimento na rede conveniada (instituições especializadas), representada pelas escolas especiais, e **21.175** na rede regular de ensino. A partir de 2003, houve um acréscimo significativo de 15% nas matrículas dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (PARANÁ, SEED/PR, 2007).

Essa relação simbiótica entre Governo do Paraná e APAEs, enquanto integrantes do setor privado, resulta na ampliação das funções dessas instituições. As APAEs encontram-se atreladas ao poder público, ou seja, pelos recursos públicos. Suas funções resultam de disputas hegemônicas, nascidas de projetos sociais que se estruturaram e se consolidaram historicamente pelas condições econômicas, políticas e culturais da realidade brasileira às determinações estruturais e conjunturais.

Há que se considerar que as instituições filantrópicas surgem a partir da criação, pela ONU<sup>19</sup>, do conceito de Organização Não-Governamental (ONG), em 1950<sup>20</sup>. A ONU a definiu como toda organização da sociedade civil que não estivesse vinculada ao governo. Nesse período, isso se faz sob a chancela da hegemonia americana, que exerce supremacia sobre as nações soberanas. Isso envolve uma ação transformadora sobre o funcionamento do sistema capitalista pela liderança intelectual e moral, e sob a ideologia do Estado de guerra e do bem-estar social. Esta ideologia, como prática de poder, aparece como interesse geral, e não como interesse dos grupos dominantes. Firma-se como o seu modo de pensar e torna-se o pensar da sociedade.

Segundo BANDEIRA (1973), eis que o poder exercido pela diplomacia americana nas decisões econômicas estende-se por inúmeros setores de atividades e na condução da política no Brasil. São envolvidos interesses corporativos, com o objetivo de superar a crise do capitalismo, por meio de uma política de compensação (exportação da monazita), que exerce pressão sobre o Brasil e que privilegiava somente o imperialismo americano. Ocorre no País uma forte tendência de privatização da esfera pública, o que favorece os interesses privados, uma vez que estes são tratados e defendidos como interesses do Estado. Dessa forma, a embaixada americana representa o órgão mais competente, ditando a política comercial no Brasil: “Certa vez, o embaixador brasileiro em Washington, Ernâni do Amaral Peixoto, leu num jornal americano a notícia sobre o resultado de uma reunião, que ainda não se realizara, e para a qual ele se dirigia” (BANDEIRA, 1973, p. 378).

É sob a influência americana que se instala a primeira APAE no Brasil, em 1954. Ela é fundada por Beatrice Bemis, que fazia parte do grupo diplomático. A

---

<sup>19</sup> A ONU figura “com seu apelo ao desejo universal de paz, de um lado, e ao desejo de independência e progresso das nações pobres, e de sua eventual igualdade com as nações ricas, de outro” (ARRIGUI, 1996, p.67).

<sup>20</sup> O termo ONG foi utilizado pela primeira vez pelo Conselho Econômico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas em 1950. Desde sua criação, a ONU necessitou de legitimidade para instaurar-se como representante multilateral dos interesses dos diversos países que passaram a compô-la. As ONGs nasceram dos circuitos internacionais de cooperação fornecendo canais não-oficiais de apoio a projetos sociais. Após a Segunda Guerra Mundial instaurou-se a disputa militar e ideológica da Guerra Fria, momento em que tiveram sua mais rápida expansão, chegando ao “Terceiro Mundo”. O Banco Mundial passou a procurá-las como parceiras “anti-estatais”, capazes de promover desenvolvimento social em harmonia com o mercado. Surgiram na América Latina como instituições de pesquisa, núcleos de educação popular, grupos de apoio a movimentos sociais que viviam um contexto marcado pelo autoritarismo (LIMA e LOMBARDI, s/d, s/p).

entidade filantrópica sem fins lucrativos teve como seu primeiro presidente o almirante Broadbent Hoyer, marido de Beatrice Bemis, e contou com a participação dos professores La Fayette Cortes e Olivia Pereira<sup>21</sup>. Isso ocorreu em pleno período do regime político da ditadura militar. Nesse período, a entidade filantrópica sem fins lucrativos se expandiu pelos estados brasileiros, com exceção de Roraima. No Paraná, a primeira APAE foi fundada em Curitiba, em 1962.

No Brasil, a hegemonia conquistada pelas APAEs influenciou as políticas nacionais de Educação Especial de forma intensa e ampla. Isso aconteceu por meio da organização da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960, do fornecimento de subsídios ao equacionamento da educação do excepcional (Parecer 848/72), da defesa da inclusão no sistema educacional, do financiamento da Educação Especial como modalidade de ensino, e da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. No ano seguinte, em 1974, foi lançado “o primeiro documento estatístico, onde estava evidenciada toda uma estrutura organizacional em que as instituições privadas predominavam sobre as de caráter público” (JANNUZZI, 1997, p. 186);. Todavia, as conquistas obtidas na estrutura e na organização da Educação Especial revelam uma prática social contraditória, e resultam de uma correlação de forças que é fruto de disputas hegemônicas entre a sociedade civil e a política.

(...) os debates sobre a educação brasileira têm sido permeados pelos confrontos entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, cujas demarcações teórico-conceituais sofrem alterações substantivas ao longo da história, apesar de resultarem da precária delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade. Essa indefinição fronteiriça acarreta, particularmente, a ambiguidade do Estado enquanto expressão de poder público (DOURADO, 2001, p. 53).

Assim, o Estado, como expressão de poder público, vincula-se a interesses particulares por meio da articulação de seus intelectuais. Isso envolve políticos e parlamentares, os quais aprovam leis e documentos que favorecem aos interesses de certos segmentos, e não públicos. Segundo Saviani (1991, p. 15), haveria nesses

---

<sup>21</sup> Uma das precursoras da implantação da educação especial no Brasil e, particularmente, do movimento das APAEs e Associação Pestalozzi na organização dos trabalhos profissionalizantes implantados no âmbito de tais instituições. Participou de eventos que discutiam o princípio de Normalização proposto por Bengt Nirge da Dinamarca no ano de 1959. Fez parte do grupo que criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (1973), da Secretaria de Educação Especial – SESPE (1986) e da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE (1986).



casos uma apropriação, por parte de alguns grupos, “de determinada parcela do aparelho de Estado, convertendo-a em instrumento de defesa de seus interesses particulares, vale dizer, instrumento de manutenção e ampliação de privilégios”. A relação estabelecida encontra-se de tal forma intrínseca que se torna difícil distinguir o setor público do setor privado, pois ambos são mantidos pela captação de recursos financeiros públicos e ofertam serviços à comunidade.

O financiamento da Educação é canalizado em parte por recursos públicos, de empresas privadas e dos cidadãos, por meio de fontes indiretas dos impostos. Dentre estes, vale citar o FPM, o ICMS, o IPI – Exportações (Fundo Exportação), LC; 87/96 (Lei Kandir), o IPVA e o ITR, inclusive rendimentos financeiros, o IPTU, o IRRF, o ITBI, o ISS, e a Receita da Dívida Ativa Tributária, inclusive rendimentos financeiros. Há também financiamentos externos das agências multilaterais, como a UNICEF, o PNUD, a UNESCO, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD). Segundo os capitalista,s através de seus intelectuais, essas agências têm como objetivo a melhoria da qualidade do ensino e a ampliação da equidade do sistema educacional. O montante arrecadado é destinado, segundo o art. 213 da Constituição Federal de 1988 e o art. 77 da LDB 9394/96, “(...) às escolas públicas, podendo ser dirigidos também a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”.

As entidades filantrópicas captam recursos do governo federal por meio de financiamento de projetos que são encaminhados para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de acordo com as ações de cada programa. Dentre esses programas, há o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa de Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNTE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e, por fim, o Sistema de Convênios (SICONV) do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Governo Federal.

O repasse de recursos públicos às entidades não-estatais é realizado de maneira direta, por meio de alguns programas e de financiamento, tais como: FUNDEB, PDDE, PAED, dentre outros.

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Ele substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006. O FUNDEB entrou em vigor em 2007 e se estenderá até 2020.

Vale ressaltar que o antigo FUNDEF era um fundo destinado exclusivamente ao ensino fundamental público, e não contabilizava recursos às escolas especializadas mantidas por entidades filantrópicas. Para que as matrículas dos alunos das escolas especializadas, mantidas pelas associações sem fins lucrativos, fossem incluídas no FUNDEF, houve significativa movimentação das instituições filantrópicas.

As negociações para a incorporação do cômputo da Educação Especial começaram oficialmente em 2001, quando ainda vigorava o FUNDEF<sup>22</sup>, com a apresentação do Projeto de Lei nº 21, de 2003 (nº 4.853/01 na Câmara dos Deputados) de autoria do deputado Eduardo Barbosa, cuja ementa acrescenta um inciso ao § 1º do artigo 2º, e altera o artigo 7º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. O Projeto de Lei N.º 4.853/01 foi apresentado na Câmara Federal, pelo deputado Eduardo Barbosa, de Minas Gerais, e teve como relator o então deputado Flávio Arns, do Paraná<sup>23</sup>, ambos representantes das APAEs, tendo obtido parecer favorável. Já no Senado, o projeto foi apresentado em 2003 e contou com a participação do senador Flávio Arns, então filiado no Partido dos Trabalhadores (PT).

Como lembra muito bem o então deputado e hoje senador Flávio Arns, relator da matéria na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, as escolas que atendem a alunos com necessidades especiais são, geralmente, mantidas pela comunidade, com a participação direta dos familiares e educandos. É o sentido de superar essa situação que o projeto em exame defende a destinação dos recursos do Fundef às instituições privadas sem fins lucrativos que atuam de forma exclusiva na Educação Especial (SENADO, COMISSÃO DE ASSUNTOS SOCIAIS, 2010).

---

<sup>22</sup> Criado pela Emenda Constitucional nº 14 e regulamentado pela Lei n. 9.424, de dezembro de 1996, o FUNDEF passou a vigorar em 1º de janeiro de 1998 e teve vigência prevista até 31 de dezembro de 2006.

<sup>23</sup> Em 2001, o deputado Flávio Arns deixou o PSDB e filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT). Em 2009, retornou ao PSDB.

O Projeto de Lei da Câmara nº 21/2003 foi aprovado pelo Senado Federal e encaminhado à promulgação ou veto do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao PT. Por se tratar de emenda constitucional, foi vetado integralmente por contrariar o interesse público. Segundo o presidente, a decisão tomada levou em consideração a manifestação do Ministério da Fazenda:

A aprovação do projeto de lei implica impacto orçamentário-financeiro para a União. Ao se aumentar o número de matrículas no ensino especial (segundo censo estatístico do Ministério da Educação, os alunos especiais matriculados na rede pública somam 91.344 de um total de 175.413), a serem cobertos com recursos do Fundef, haverá um quantitativo adicional potencial de 84.069 estudantes nessa categoria. Por sua vez, a União complementa os recursos do Fundo nos Estados onde a receita originalmente gerada não é suficiente para a garantia de um valor por aluno/ano igual ou superior ao valor mínimo nacional fixado pelo Presidente da República. Assim, o Tesouro Nacional terá que financiar complementarmente as despesas decorrentes nesses entes federativos (art. 6º, **caput** da Lei nº 9.424/96) (BRASIL, CASA CIVIL, MENSAGEM 600, 2003).

Algumas das justificativas apresentadas na Mensagem de Veto Presidencial (2003) foram baseadas, principalmente, na política econômica, a qual avaliou o aumento de despesa do FUNDEB, considerando que os gastos adicionais comprometeriam o orçamento federal de 2003. Isso porque o benefício se estenderia para os próximos exercícios, com caráter obrigatório e continuado, o que comprometeria não só “metas de resultados primários positivos, estabelecidas na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), mas de todo o ajuste fiscal perseguido no processo de regularização das contas públicas do País”. Além do que, o FUNDEF é um fundo de natureza contábil e de redistribuição dos recursos vinculados à Educação, e orienta-se

(...) pelo princípio de que é necessário complementar as dotações destinadas aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios com o propósito de promover a valorização do magistério público e a universalização do ensino fundamental público e gratuito. À medida que o projeto de lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir instituições privadas que, de resto, já obtém expressivo incentivo governamental e da sociedade por meio da renúncia fiscal da contribuição previdenciária patronal e de outras fontes de custeio, fica descaracterizado o escopo da lei em tela, sem a garantia quer da gratuidade, quer do atendimento dos pressupostos que orientam o Fundef, contrariando, ainda, o sentido de inclusão preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, CASA CIVIL, MENSAGEM 600, 2003).

Mesmo considerando as justificativas alegadas por meio de negociações entre parlamentares, o governo criou o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), como uma alternativa para reverter a “perda sofrida” pelas entidades filantrópicas. Foi editada, então, a Medida Provisória que criava o PAED, que consiste na transferência, pelo FNDE, de recursos financeiros, consignados em seu orçamento, em favor das escolas privadas de Educação Especial, mantidas por Organizações Não-Governamentais (ONGs), ou outras entidades similares, sem fins lucrativos que não foram contempladas no FUNDEF.

Segundo o então senador Flávio Arns (2004), houve novamente negociações, em conjunto com outros parlamentares, para a aprovação da Medida Provisória no Congresso Nacional, e também para melhorar seu texto. A Medida Provisória foi aprovada e transformada na Lei Nº 10.845/2004, que foi regulamentada pelo FNDE através da Resolução Nº 11/2004. Todavia, a resolução surpreendeu os representantes políticos das entidades filantrópicas pelo valor anual a ser transferido às entidades: apenas R\$ 33,50 por aluno/ano, o que corresponde a apenas 6% do valor do FUNDEF. Esse valor foi considerado a atestação de um descaso, e da discriminação dos alunos atendidos por escolas de educação especial.

Este valor está muito abaixo de nossas expectativas, até porque, durante as negociações, a liderança do governo falava em um montante de R\$ 50 milhões para o PAED e não de R\$ 7 milhões, como aconteceu. Por estes motivos, encampamos uma luta ainda mais obstinada pela inclusão definitiva dos alunos das escolas de educação especial no FUNDEF. É por isso que convocamos as entidades da área para uma mobilização nacional com o objetivo de sensibilizar os parlamentares de todos os partidos políticos, que representam seus Estados no Congresso Nacional, chamando sua atenção para este descaso. É muito importante que vocês se pronunciem neste momento, procurando deputados e senadores (particularmente aqueles que fazem parte da base de apoio do governo, com ênfase aos parlamentares do PT) e propondo que façam pronunciamentos e acompanhem as discussões sobre este assunto no Congresso Nacional (SENADO, OF/CIRC/CWB/N.º 07/04, 2004).

Inicia-se uma movimentação das entidades filantrópicas concernidas, orientadas pelos seus representantes políticos, junto aos outros parlamentares (senadores e deputados), principalmente aos aliados da base do governo, com o objetivo de sensibilizá-los quanto ao repasse de recursos às escolas de Educação Especial pelo governo federal. As articulações resultaram em algumas manifestações.

Em 2004, o então senador Flávio Arns participa de uma audiência com o ministro Tarso Genro, seu correligionário do PT, que aborda a inclusão das escolas de Educação Especial conveniadas nos programas de financiamento da Educação, em Brasília.

Convidado pelo ministro, o senador defendeu a importância de que os alunos portadores de deficiência, que são atendidos por entidades privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, sejam contabilizados pelo governo federal nos programas de financiamento da Educação, em especial no FUNDEB (Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), que substituirá o FUNDEF (Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) assim que passar pela aprovação do Congresso Nacional (ARNS, BOLETIM INFORMATIVO, 2004).

A justificativa apresentada para a incorporação dessas entidades filantrópicas no programa de financiamento do FUNDEB baseia-se no tipo de serviços prestados, considerados de caráter público. Nesse cenário, as APAEs seriam consideradas públicas não estatais. Saviani alerta para a contradição que permeia a relação público/privado na sociedade capitalista.

Não nos esqueçamos que na sociedade capitalista, fundada na propriedade privada dos meios de produção, o público é sempre, ainda que de modo contraditório, privado. Trata-se, com efeito, de apresentar os interesses privados (da classe dominante) como expressão 'genuína' do interesse público. Em outras palavras, trata-se de organizar o poder privado (de uma classe) na forma de poder público (o Estado) (SAVIANI, 1991, p. 15).

O Estado ampliado gramsciano possibilita a compreensão sobre como se organiza o poder privado e o público. Na sociedade capitalista, o Estado é o representante oficial do poder privado, que tem o direito como instrumento para impor a vontade da minoria. Isso acontece porque a sociedade civil organizada forma e mantém os seus intelectuais e financia a sociedade política. Os intelectuais, pela sua capacidade de persuasão, conseguem cooptar outros da classe dominada por meio da direção intelectual, ampliando o seu espaço de forças. Isso possibilita, a depender dos interesses da classe dominante, tanto a mudança de costumes quanto a conservação do sistema dominante. Para tanto, trava-se lutas ideológicas que escamoteiam as contradições que permeiam o modo de produção capitalista.

O sistema educacional encontra-se inserido nessa trama privada do Estado. Não é por acaso que as entidades filantrópicas que ofertam serviços educacionais

em escolas especiais usufruem do estatuto “sem fins lucrativos”. As autorizações e reconhecimentos são fornecidos por órgãos do governo federal, que as legitimam a captar os recursos públicos em consonância com as diretrizes oficiais. Vale lembrar que essas são elaboradas por “determinados grupos que se apropriem de determinada parcela do aparelho de Estado, convertendo-a em instrumento de defesa de seus interesses particulares, vale dizer, instrumento de manutenção e ampliação de privilégios” (SAVIANI, 1991, p. 15 ).

A representação política desse segmento participa ativamente dos eventos promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) para debater a proposta do FUNDEB. Também se estabelece “um canal de comunicação permanente entre o governo e os movimentos sociais, estimulando debates sobre as mudanças necessárias na lei”, de acordo com os interesses corporativos.

(...) participamos em inúmeros encontros a esse respeito. (...) Embora seja um aspecto que necessariamente merecia ser considerado por um período de transição, à exceção das pré-escolas, o ingresso das matrículas privadas passa a ser constante até o fim do prazo de vigência do fundo, neste sentido, um compromisso do Ministério da Educação, de reconhecimento da matrícula desses alunos, incluindo-os no FUNDEB, o que acontecerá na aprovação da Lei Complementar que regulamentará a mudança constitucional (ARNS, SENADO, 2005).

(...) Na época em que fomos recebidos em audiência pelo Ministro da Educação, Tarso Genro, mostramos-lhe a discrepância dos números e ele prometeu nos atender (PESTALOZZI, 2005).

Com a aprovação do FUNDEB, a Educação Especial foi contemplada como modalidade da Educação Básica, e seus recursos foram destinados às escolas públicas. Mas os parlamentares do segmento das entidades filantrópicas buscam alianças, e aproveitam o momento de aprovação do Projeto de Lei de Conversão Nº 07/2007, que tramita no Congresso Nacional, para apresentar a emenda ao projeto, e negociar a sua aprovação junto aos relatores da matéria, tanto na Câmara quanto no Senado.

A emenda que solicitava a inclusão das matrículas de escolas especiais no FUNDEB foi aprovada pela Câmara dos Deputados, mas recebeu restrições, limitando o cômputo às matrículas efetivadas até a data de publicação da Lei. No Senado, a limitação foi extraída pela relatora da matéria a pedido da Subcomissão de Assuntos Sociais da Pessoa com Deficiência. Os senadores argumentaram que as escolas especiais mantidas por entidades sem fins lucrativos, como APAEs, Pestalozzis e congêneres, executam um serviço de utilidade pública e a limitação das matrículas seria uma afronta à Constituição Federal que garante que todos

sejam tratados de forma igual (ARNS, BOLETIM INFORMATIVO, 2007, p. 3).

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. É um fundo especial, de natureza contábil e alcance estadual, que estabelece valor *per capita*/aluno diferenciado para as etapas, modalidades, e tipos de estabelecimentos de ensino da Educação Básica. Segue a tabela do FUNDEB:

Creche **(0,80)**; Pré-escola **(0,90)**; séries iniciais do Ensino Fundamental urbano **(1,00)**; séries iniciais do Ensino Fundamental rural **(1,05)**; séries finais do Ensino Fundamental urbano **(1,10)**; séries finais do Ensino Fundamental rural **(1,15)**; Ensino Fundamental em tempo integral **(1,25)**; Ensino Médio urbano **(1,20)**; Ensino Médio rural **(1,25)**; Ensino Médio em tempo integral **(1,30)**; Ensino Médio integrado à Educação Profissional **(1,30)**; Educação Especial **(1,30)**; Educação indígena e quilombola **(1,20)**; Educação de jovens e adultos com avaliação no processo **(0,70)** e Educação de jovens e adultos integrada à Educação Profissional de nível médio, com avaliação no processo **(0,70)** (ARNS, SENADO, OF/GBSB/Nº. 021/2008).

O recurso do FUNDEB constitui uma das captações mais importantes para as entidades filantrópicas, em relação ao montante financeiro.

O FUNDEB repassou R\$ 293 milhões para as APAEs e instituições especializadas em alunos com deficiência em 2010. O valor é maior do que o de 2009, quando foram enviados R\$ 282 milhões, seguindo uma política pública de aumento de verbas para a Educação Especial. Em 2007, quando os recursos eram repassados via Programa de Atendimento Especializado (PAED), o repasse foi de apenas R\$ 6,7 milhões. O fundo passou a contar em dobro as matrículas de pessoas com deficiência que estudam em dois turnos, sendo um na escola regular e outro em instituições de atendimento educacional especializado (BRASIL, MEC, 2010).

No caso das instituições filantrópicas, os recursos do FUNDEB são transferidos ao Estado do Paraná e seus municípios. O Poder Executivo competente repassará os recursos às instituições filantrópicas conveniadas com o Poder Público, sendo distribuídos os recursos com base no número de alunos do Censo Escolar do segmento de Educação Especial. Os repasses são realizados pelo Poder Executivo competente, de acordo com as condições e cláusulas estabelecidas por meio de convênio firmado entre as partes. Porém, os recursos deverão ser obrigatoriamente utilizados em ações consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino, conforme os artigos 70 e 71 da Lei nº 9.394/96<sup>24</sup>. Os recursos financeiros do FUNDEB previstos, ao computar a Educação Básica na modalidade da Educação Especial, variam de acordo com os estados e municípios, entre R\$ 620,00 e R\$ 1.600,00/ano por aluno (BRASIL, SENADO, OF/CIRC/N.º 26/05). No Paraná, é R\$ 1.159,69/ano por aluno.

É preciso lembrar que, anteriormente, o PAED constituiu-se em uma medida alternativa de complementação de recursos financeiros para suprir a exclusão das escolas especiais ao FUNDEF/FUNDEB. Com a inclusão dessas escolas, o PAED não mais se justifica. Assim, o Conselho Deliberativo do FNDE, por meio da Resolução nº 33 de 4 de julho de 2008, define a suspensão da execução do referido programa de complementação de recursos financeiros.

(...) considerando os recursos públicos que serão direcionados à política de universalização do atendimento especializado aos/às educandos/as portadores/as de necessidades especiais pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/07 (BRASIL, DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 7/7/08, MEC, pág. 44).

Os representantes de entidades filantrópicas reagiram à suspensão dos recursos. Resolveram então apelar para a sua continuidade, apresentando na Câmara dos Deputados “o projeto de Decreto Legislativo 1142/08, do deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), que susta a aplicação da Resolução 33/08, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação”. Alega-

---

<sup>24</sup> “Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam: I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da Educação; II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI – concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: I – pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; II – subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III – formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos; V – programas suplementares de alimentação, assistência médica-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social; V – obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; VI – pessoal docente e demais trabalhadores da Educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino”.



se aqui a insuficiência dos recursos do FUNDEB e argumenta-se que “(...) o PAED foi criado por proposta do próprio Executivo, em 2003, e os objetivos e os princípios que o originaram permanecem reais”. Esquece-se, assim, de toda negociação estabelecida entre governo, parlamentares e entidades filantrópicas e de sua finalidade de alternativa complementar. O projeto foi analisado em abril de 2009, pela comissão de Educação e Cultura, tendo como relator o deputado Antônio Carlos Biffi. Este votou contrariamente ao Projeto de Decreto Legislativo nº 1.142, de 2008 com a seguinte justificativa:

O PAED foi criado originalmente em função da não inclusão, no Fundef, das instituições privadas com atuação na Educação Especial, uma vez que, ao contrário do FUNDEB, o fundo precedente limitava-se à Educação pública. Com o advento do FUNDEB, que conta com mais recursos, foi superada a causa que motivou a edição do PAED. Não há, absolutamente, a intenção de considerar que não sejam necessárias disponibilidades financeiras para as escolas privadas sem fins lucrativos, que atendam aos requisitos da Lei do FUNDEB. Ao contrário, procura-se satisfazer essas necessidades a partir do FUNDEB que, inclusive, prevê para a Educação Especial a ponderação de 1,2, próxima ao teto da banda (1,3) (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 2009).

Com isso, o referido Projeto de Decreto Legislativo foi retirado de pauta a pedido do deputado Eduardo Barbosa, no dia 6 de dezembro de 2009.

Outro recurso financeiro de que as entidades filantrópicas usufruem é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A principal fonte dos recursos desse Programa é o salário-educação, uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da Educação Básica pública. É aplicado na Educação Especial, quando vinculado à Educação Básica. Sendo que os profissionais do magistério da Educação Básica da rede pública de ensino, cedidos para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, educação especial (com atuação exclusiva na modalidade), serão considerados como em efetivo exercício na Educação Básica pública. Em virtude disso, esses profissionais podem ser remunerados com recursos da parcela de 60% do FUNDEB. Além disso, essas instituições são isentas do recolhimento da contribuição social do salário-educação dos seus outros profissionais.

O PDDE foi criado em 1995, e tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Cabe a ele também assistir às

escolas privadas de Educação Especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Os recursos do programa são destinados a despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, como aquisição de material permanente. Eles também se destinam à manutenção, conservação e pequenos reparos, à aquisição de material de consumo, à avaliação de aprendizagem, à implementação de projeto pedagógico, e ao desenvolvimento de atividades educacionais. Os recursos são repassados diretamente às entidades filantrópicas.

Segundo PERONI (2009, p. 10), “inclusive, as escolas privadas que atendem Educação Especial recebem mais recursos do PDDE dos que as públicas”.

Quanto à APAE, chamou a atenção principalmente a diversidade de fontes de recursos públicos, sendo que o PDDE, mesmo repassando mais recursos para essas escolas do que para as públicas, ainda assim foi responsável por apenas 4% do total de recursos públicos recebidos em 2003. Outro aspecto a ressaltar é que, apesar de ser uma instituição proveniente da organização da sociedade, a gestão é totalmente centralizada, assim como a destinação dos recursos. Não encontramos na pesquisa nenhum vestígio de gestão democrática na Instituição, além de pouca transparência na destinação dos recursos, já que a prestação de contas pública, inclusive publicada em um jornal local, é muito geral e em linguagem contábil (PERONI, ADRIÃO, 2007, p. 146).

É por meio da prestação de contas que as entidades filantrópicas sem fins lucrativos obtêm as certificações da UPF<sup>25</sup>, CEBAS<sup>26</sup> e AR<sup>27</sup>. Essas certificações são uma exigência necessária e um instrumento para a captação de recursos. A

---

<sup>25</sup> O título de Utilidade Pública Federal (UPF) é o reconhecimento da União aos relevantes serviços prestados pelas associações e fundações constituídas no País, que servem desinteressadamente à sociedade. Da declaração de UPF não decorre nenhum benefício ou vantagem à entidade. A principal finalidade é o reconhecimento do caráter de entidade de Utilidade Pública Federal. As entidades sem fins lucrativos (associações e fundações), legalmente constituídas no País, que comprovadamente apresentem relatórios circunstanciados dos três anos antecedentes à formulação do pedido; promovam a educação ou exerçam atividade de pesquisa científica, cultura, artística ou filantrópica, de caráter geral ou indiscriminado, predominantemente. (Guia prático para Entidades Sociais, 2009).

<sup>26</sup> A Certificação de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) será concedida às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que prestem serviços nas áreas de assistência social, saúde ou educação. A entidade certificada, e que atenda aos requisitos do art. 29, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, faz jus à isenção do pagamento de contribuições para a seguridade social, de que tratam os arts. 22 e 23 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. (<http://cebas.mec.gov.br>) com acesso em: 02 de set de 2010.

<sup>27</sup> Atestado de Registro: com a promulgação da Lei 12.101/2009, “O pedido de registro junto ao CNAS foi extinto. Isso não significa que as entidades que já possuem o Atestado de Registro com o CNAS devem descartá-lo, apenas, manter arquivado”. (FENAPAES, 2010).

“contabilidade em ordem evita transtornos no momento da entidade requerer CNDs<sup>28</sup> – Certidões Negativas de Débito”. É “a organização documental e contábil da entidade lhe confere credibilidade, transparência e tranquilidade”, fortalecendo o movimento das entidades filantrópicas, e “tornando-o mais representativo perante a sociedade e o poder público” (ARNS, SENADO, 2005, p. 7-8).

Também implantado em 1995, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) garante a alimentação escolar dos alunos de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Os recursos são repassados aos estados com base nos dados do Censo correspondente ao número de alunos matriculados na modalidade de Educação Especial. No Paraná, o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná – FUNDEPAR é o órgão responsável pela operacionalização do PNAE, ou seja, realiza as compras dos gêneros alimentícios e distribui aos municípios, operacionalizando uma municipalização parcial e/ou total<sup>29</sup>:

(...) algumas prefeituras optam por receber e gerir diretamente o dinheiro da merenda, como os municípios de Maringá, Umuarama e Ponta Grossa. “Mas como o Estado compra em grande escala, os preços se tornam mais competitivos e conseguimos comprar mais com o mesmo valor”, disse. Ela cita Londrina, que já teve a experiência de receber o recurso, mas optou por devolver ao Estado a gestão da merenda escolar (PARANÁ, DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2008).

---

<sup>28</sup> Conforme a Lei nº 8.909, de 6 de julho de 1994, Art. 1º, a certidão Negativa de Débito é emitida pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), correspondente à comprovação de inexistência de débito as entidades beneficentes de assistência social ou de fins filantrópicos, em caráter excepcional e exclusivamente para a celebração de convênio com órgão ou entidade da administração pública, para a prestação de serviços e outras atividades ligadas ao atendimento a crianças carentes de zero a seis anos de idade, a adolescentes em situação de risco pessoal ou social, ao idoso e a pessoas portadoras de deficiência.

<sup>29</sup> Municipalização parcial: A coordenação municipal recebe os gêneros alimentícios, armazena, efetua a distribuição dos mesmos às escolas estaduais, conforme guia emitida pela FUNDEPAR; O município recebe o recurso para atendimento das escolas municipais, promove a aquisição e distribuição dos gêneros a estas escolas, conforme guia emitida pela Prefeitura Municipal; Realiza o acompanhamento do Programa mediante análise de relatórios (APE) e supervisões periódicas às escolas estaduais, municipais e filantrópicas, promovendo ações complementares ao Programa Merenda Escolar. B. Municipalização Total: O município recebe o recurso, planeja, executa a aquisição e a distribuição dos gêneros alimentícios, acompanha o recebimento, a distribuição às escolas municipais, estaduais e filantrópicas (quando for o caso), conforme guia emitida pela Prefeitura; Realiza o acompanhamento mediante análise de relatórios e supervisões às escolas, promovendo ações complementares ao Programa Merenda Escolar.

No caso das entidades filantrópicas, a alimentação escolar fica sob a responsabilidade dos municípios, conforme determina a Medida Provisória nº 1.979-19, de 2 de junho de 2000:

Art. 1º Os recursos consignados no orçamento da União para execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE serão repassados em parcelas aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Medida Provisória.

§ 2º Excepcionalmente, para os fins do parágrafo anterior, a critério do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, poderão ser computados como parte da rede municipal os alunos matriculados em escolas qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, observado o disposto no art. 11 desta Medida Provisória (BRASIL, MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.979-19, 2000).

Essa Medida Provisória é, no entanto, alterada pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que determina outras providências:

Art. 5º Os recursos financeiros consignados no orçamento da União para execução do PNAE serão repassados em parcelas aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às escolas federais pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em conformidade com o disposto no art. 208 da Constituição Federal e observadas as disposições desta Lei.

§ 5º Para os fins deste artigo, a critério do FNDE, serão considerados como parte da rede estadual, municipal e distrital, ainda, os alunos matriculados em:

I – creches, pré-escolas e escolas do Ensino Fundamental e Médio qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, inclusive as de Educação Especial (BRASIL, LEI Nº 11.947, 2009).

A merenda escolar destinada aos alunos das entidades filantrópicas encontra-se assegurada pelos recursos públicos do FNDE. Além do repasse de recursos do PNAE, as entidades filantrópicas recebem de empresas privadas e públicas doações de gêneros alimentícios. Mas, se considerarmos que a merenda escolar pertence ao Programa do PNAE, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, não se justifica a doação por outras empresas privadas e mesmo públicas destinadas ao seu provimento. Os órgãos responsáveis pelo financiamento (FNDE) e o fornecimento dos alimentos (prefeituras ou estados) assumem a garantia pelo repasse da merenda escolar adequada às “necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes” (PNAE, 2010). Qualquer alteração ou acréscimo sem o acompanhamento e fiscalização os órgãos responsáveis podem vir a comprometer a educação e a saúde desta

população. Como por exemplo, o caso ocorrido na doação pela Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) de alimento da agricultura familiar aos alunos da APAE de Guaçuí do Espírito Santo, os quais foram entregues diretamente aos dirigentes da instituição e que resultou em problema de armazenamento incorreto do alimento.

Quase 150 quilos de pêssego em calda foram enterrados pelo presidente da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (Apae), de Guaçuí, na manhã desta terça-feira (21). Nilson Rossi justificou o desperdício de merenda escolar alegando que os produtos estavam estragados e os alunos reclamavam do gosto ruim. Ao todo, foram 167 latas do doce, que totalizaram 145 quilos. Ao todo, foram 167 latas de doce de pêssego dentro do prazo de validade. A alegação é que o produto estava estragado. O alimento foi doado pela Companhia Nacional de Abastecimento (Conab). O órgão informou que podem ter corrido problemas no armazenamento dos produtos, já que as mesmas doações foram feitas a 68 municípios do Estado e até hoje ninguém fez nenhum tipo de reclamação. Além disso, o pêssego em calda está dentro do prazo de validade, que só vence no fim de 2011. (GAZETA ONLINE, 2010)

Há uma ressalva quanto aos produtos adquiridos de produtos familiares, que, segundo a CONAB, “após o atendimento das demandas para a composição das ‘cestas básicas de alimentos’ destinadas a comunidade específicas, previamente definidas pelo Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome, são canalizadas para doação à entidade pública e às de interesse social, visando a suplementar a oferta de alimentos” (CONAB, 2010). Neste caso, não se esclarece a ação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que tem função de assistência social na questão da doação, pois não se vincula esta ação ao Programa de Aquisição de Alimentos na aquisição de alimentos para Atendimento da Alimentação escolar, uma vez que estes “os recursos utilizados no âmbito desta modalidade serão oriundos de programas e/ou ações orçamentárias que visem o atendimento à alimentação escolar, a critério de seus gestores.

As entidades filantrópicas também adquirem livros didáticos e obras literárias por meio de programas do FNDE. A Resolução nº 40, de 24/8/2004, instituiu o atendimento também aos estudantes portadores de necessidades especiais das escolas de Educação Especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no Censo Escolar, com livros didáticos de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários. Assim como, pela Resolução nº 20, de 16 de maio de 2008, dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, que concede a inclusão das entidades filantrópicas no programa:

Art. 1º Determinar a distribuição anual de obras e demais materiais de apoio à prática educativa às instituições públicas de Educação Infantil e às escolas de Educação Básica pública, regular e especial, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, bem como às escolas privadas de Educação Especial, nas categorias comunitária e filantrópica, mantidas por sindicato laboral ou patronal, associação, organização não-governamental, nacional ou internacional, APAE e Associação Pestalozzi, no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, de acordo com o Anexo desta Resolução (BRASIL, MEC, PNBE, 2008).

Dessa forma, os recursos do FNDE são destinados às entidades filantrópicas, suprindo-as com materiais pedagógicos, manutenção e conservação do prédio escolar, capacitação de professores, e merenda escolar. Isso significa que esses recursos cobrem as despesas com que uma escola especial necessita arcar para o seu funcionamento e para a permanência do aluno. Eles também garantem o acesso dos alunos às escolas, pelo convênio de dois programas direcionados ao transporte de alunos: o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). O primeiro foi criado por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho de 1994, e visa:

(...) contribuir financeiramente com os municípios e organizações não-governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de Ensino Fundamental residentes na área rural e das escolas de Ensino Fundamental que atendam alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, PORTARIA MINISTERIAL Nº 955, 1994).

A partir de 2004, o PNTE foi alterado e passou a destinar recursos financeiros somente às organizações não-governamentais sem fins lucrativos, mantenedoras de escolas especializadas de Ensino Fundamental, com até 100 alunos com necessidades educacionais especiais<sup>30</sup>.

Poucas entidades, infelizmente, recebem, em uma única parcela, o valor máximo de R\$ 35.000,00, mediante celebração de convênio, para aquisição de veículo escolar zero quilômetro, com capacidade mínima para nove passageiros. Em 2006, para ser atendida, a entidade não poderia ter sido contemplada nos últimos três anos (ARNS, SENADO, 2005).

---

<sup>30</sup> Vale ressaltar que esse programa foi extinto em 2007, a partir da ampliação dos recursos do FUNDEB para as instituições de Educação Especial.

Segundo o então senador Flávio Arns, o PNTE não atende a demanda. Já o PNATE<sup>31</sup>, criado pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004<sup>32</sup>, faz o repasse automático dos recursos para o custeio de despesas de manutenção dos veículos escolares utilizados por alunos do Ensino Fundamental público, municipal ou estadual, residentes em área rural, de caráter suplementar. Todavia, o PNATE não transfere recursos financeiros às entidades filantrópicas, ou seja, o benefício exclui os alunos atendidos pelas APAEs. Em virtude disso, uma emenda foi apresentada ao Senado visando estendê-lo às APAEs. Mas ela foi rejeitada pelos senadores (o governo e base de apoio derrubaram a emenda, por 32 votos a 30), sob a “justificativa de que seria um desvio da função do PNATE, que é para alunos da escola pública, ensino fundamental e de áreas rurais”<sup>33</sup>. Contra esse resultado, o senador Almeida Lima pondera que, “se a APAE já traz para si uma responsabilidade que é do Estado, nada mais justo que o Estado colabore com o trabalho dessa associação. A rejeição da emenda foi uma atitude insensível e desumana”. Em 2005, a “resolução nº 5/2005 estabeleceu que os recursos serão repassados em nove parcelas iguais, entre os meses de abril e dezembro, no valor de R\$ 80,00 por aluno/ano”.

Este programa também foi abordado na audiência com o Ministro da Educação. Na ocasião, ponderamos que o grande desafio é incluir neste programa o aluno com deficiência que mora da zona rural, por meio do repasse de recursos também para as escolas especiais. O fundamento legal para tanto está no artigo 208, inciso VII da Constituição Federal, que, ao tratar da Educação, não estabelece privilégios ao ensino público em prejuízo do ensino privado, ofertado pelas escolas mantidas por APAEs (ARNS, SENADO, 2005).

O governo federal, os estados e os municípios assumem a responsabilidade pelo transporte escolar dos alunos da rede pública. No entender das entidades filantrópicas, no entanto, isso não basta, porque o poder público deve responder

---

<sup>31</sup> De 2006 a 2008, o valor per capita/ano do PNATE variava entre R\$ 81,56 e R\$ 116,36, de acordo com a área rural do município, a população moradora do campo e a posição do município na linha de pobreza. A partir de 2008, passou a ser considerado também o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2009, o valor per capita/ano teve reajuste linear de 8%, passando a variar de R\$ 88,13 a R\$ 125,72. Já em 2010, o per capita/ano teve um aumento de 37%, variando entre R\$ 120,73 e R\$ 172,24. O valor previsto para o governo federal destinar ao PNATE em 2010 é de R\$ 655 milhões.

<sup>32</sup> A Resolução nº 14, de 8 de abril de 2009, no art. 5º ressalta que o recurso do PNATE a serem transferidos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios terá como base o número de alunos da Educação Básica pública, residentes em área rural e que utilizam o transporte escolar,

<sup>33</sup> Os senadores rejeitam extensão do PNATE à APAE em 20 de maio de 2004.

também pelo serviço deste segmento, uma vez que torna-se uma “atividade meio para se alcançar o direito à Educação, estando, desta forma, configurada como garantia a ser prestada pelo Poder Público” (ARNS, SENADO, 2005, p. 22-23).

Partindo dessa premissa, os intelectuais das entidades filantrópicas buscam, junto ao poder público estadual<sup>34</sup> e municipal, a captação de recursos financeiros “inclusive repassados pelo Governo Estadual, através do Programa Estadual de Transporte Estadual direcionado à rede pública de ensino, na forma da Lei Estadual 11.721/97” (ARNS, SENADO, 2005, p. 23-24).

Nesse sentido, tornam-se compreensíveis algumas informações coletadas sobre a maneira como se estabelece a relação de poder entre as esferas municipais e entidades filantrópicas:

Nosso município atende 2.948 pessoas com transporte escolar entre alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais e finais, 2º e 3º graus, CESTOL, APAE, APADA e Ação Social que utilizam esse recurso (PARANÁ, PREFEITURA DE TOLEDO, 2010).

É com muita satisfação, que agradecemos a Prefeitura Municipal de Realeza, que fez doação em forma de comodato com APAE de Realeza de um micro ônibus novo adaptado (APAE REALEZA, 2010).

Para a APAE e a ANPR foram entregues um ônibus para cada com capacidade para 45 lugares, plataforma e espaço para cadeirante. Os presidentes das entidades agradeceram a administração municipal pelo investimento. 'E principalmente pelo prefeito sempre olhar por nós com carinho desde o início de sua primeira gestão', agradeceu Nelson Barbosa, presidente da APAE (PARANÁ, PREFEITURA DE MARINGÁ, 2010).

As prefeituras adotam o lema “veículo adquirido com recursos próprios”, desconsiderando no discurso que esses recursos municipais são públicos e oriundos da captação de impostos e que estão sendo destinados às entidades privadas:

As entidades também podem se articular com Prefeituras e a Câmaras de Vereadores na elaboração da Lei Orçamentária Municipal, já que estes recursos devem constar do orçamento. Esta articulação também pode ser buscada por meio da participação nos Conselhos Municipais (ARNS, SENADO, 2005, p. 23).

---

<sup>34</sup> O governo estadual repassa recursos aos municípios por meio do Programa Estadual de Transporte Estadual/PETE e PNATE ao transporte dos alunos de escolas públicas rurais, com base no sistema de georreferenciamento. Também adquire ônibus que são repassados aos municípios, os quais são responsáveis pelo gerenciamento do transporte.



Além dos programas e dos sistemas de financiamento do FNDE, o Governo Federal instituiu o Sistema de Gestão de Convênios e Contrato de Repasses (SICONV), iniciativa do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). O SICONV repassa recursos para os estados, municípios e organizações não-governamentais. De acordo com o Decreto Nº 6.170, de 25 de julho de 2007, que considera convênio como:

(...) convênio – acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando a execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação (BRASIL, DECRETO Nº 6170, 2007).

O convênio é firmado mediante a aprovação de projetos, assinados com as mais variadas instituições, entre entidades do próprio Governo Federal, com Estados, Distrito Federal, Municípios e com instituições privadas sem fins lucrativos, por exemplo, mediante emenda parlamentar:

O prefeito Beto Costa esteve reunido com o presidente da APAE, Antonio Carlos Sestak, a diretora Grazieli Pareja Evangelista, os vereadores Mário Faria Filho, Herley Kleber de Oliveira e o presidente do PMDB local, João Ferracioli quando foi anunciada a liberação de uma emenda de R\$ 150 mil para beneficiar a entidade goioerense. A emenda liberada através do deputado Hermes 'Frangão' Parcianelo será utilizada para a aquisição de um micro-ônibus adaptado para o transporte dos portadores de necessidades especiais atendidos pela APAE. Depois da liberação da emenda o prefeito Beto Costa encaminhou o projeto para o setor de planejamento da prefeitura para o cadastro no Siconv (PARANÁ, PREFEITURA DE GOIOERÊ, 2010).

Nesse caso, a entidade filantrópica realiza a captação de recursos mediante indicação de emenda parlamentar, mas as entidades poderão diretamente apresentar projetos. O ex-senador Flávio Arns (2007) fornece algumas dicas às entidades na ocasião da elaboração do projeto. Dentre essas dicas constava a sugestão de preencher os formulários de maneira convincente, demonstrando a importância do pedido, além de ter uma pessoa responsável pela área de projetos, e fazer a simulação do cadastramento e da inclusão da proposta. Participam do SICONV inúmeras entidades que “atuam nos mais variados campos de políticas

públicas, desenvolvendo trabalhos com quase todos os Ministérios” (BRASIL, MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, CONVÊNIOS, 2010). Exemplo de alguns desses órgãos são o Fundo Rotativo da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, o Fundo da Secretaria Especial de Informática, do Tribunal de Contas da União, da Justiça Federal, dentre outros.

Já no âmbito da captação de recursos financeiros estaduais, as entidades filantrópicas no Paraná estabelecem parcerias, por meio de convênios, com a Secretaria Estadual de Educação, principalmente na contratação de profissionais da Educação Especial para atuarem nas escolas especiais. O convênio de cooperação técnica e financeira destina-se ao pagamento de recursos humanos para as funções administrativas, de docência e de serviços gerais de acordo com a resolução que a regulamenta. De acordo com o ex-senador Flávio Arns (2005, p. 12-13), “para a celebração de um convênio não é necessária a interferência de quem quer que seja”, basta ambas as partes estarem de acordo, o que se torna possível mediante negociações.

Depois de muitas reuniões entre as Delegacias Regionais das APAEs, a Federação das APAEs do Estado do Paraná e a Secretaria de Estado da Educação, ficou definido de comum acordo a realização do Concurso Público para a Educação Especial no Paraná. Foram convocados no primeiro chamamento cerca de 40% dos professores aprovados, sendo esse índice distribuído entre as escolas especiais e a rede regular de ensino. É necessário, porém, mantermos um diálogo constante entre as escolas especiais e a Secretaria de Estado da Educação para que o próximo chamamento ocorra da melhor maneira possível, proporcionando um melhor entrosamento entre as partes interessadas (ARNS, SENADO, 2005, p. 10).

Os representantes políticos dessas entidades filantrópicas destacam-se pela capacidade de persuasão que facilita a ampliação do campo de atuação por meio do consenso passivo, ou seja, amplia-se o exercício do poder pela cooptação da divulgação de seus valores e que passam a ser assimilados pelos grupos sociais dominados. Sendo que, estes dotados de senso comum não compreendem as relações de forças que têm por base as condições econômicas permeadas pela política e ideologia, e, por conseguinte, apresentam-se incapazes de se expressar politicamente tornando-se sujeito passivo. Caso haja algum tipo de resistência, pelos grupos dominados, aplica-se a força coercitiva.

Nestas sociedades, o poder é exercido através da sociedade política, composta pelos aparelhos administrativo-burocrático e político-militar, pelos quais a classe que detém o poder tem condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que se opõem ao seu domínio; e da sociedade civil, formada pelas instituições que elaboram e/ou divulgam as ideologias, possibilitando a formação do consenso, base de sustentação das relações de poder (SCHLESENER, 2007, p. 28).

Partindo dessa premissa, conclui-se que a sociedade civil é formada por grupos privados. No caso desse estudo, pelas entidades filantrópicas sem fins lucrativos, representadas pelas APAEs, na área de Educação Especial, e que exercem a hegemonia em toda a sociedade, ao elaborarem as suas concepções de mundo e a divulgação de seus valores pela articulação das funções da sociedade política, enquanto comando, e da sociedade civil, enquanto formação e conservação do consenso. A partir desta articulação de funções, conquista-se a hegemonia, e travam-se as lutas para conservá-la. Porém, ao homem do senso comum, o Estado é percebido como estando à parte deste processo, e “suas ações limitam-se à tutela da ordem pública e do respeito às leis” (GRAMSCI, 1978, p. 148). A própria estrutura do Estado oculta o seu caráter de classe, e faz com que ele apareça desvinculado da sociedade como representante dos interesses de todos.

Assim, ao defender o ensino das crianças especiais, o então governador Roberto Requião defende prioritariamente as entidades filantrópicas e a sua manutenção: “Quando assumimos o governo, as APAEs estavam liquidadas. O Estado assumiu as APAEs e repassa recursos para contratação de professores porque não podemos brincar com o ensino das crianças especiais” (PARANÁ, DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2007). Assim, ocorre a ampliação do convênio de amparo técnico. Professores e profissionais são lotados nas APAEs e inúmeros outros convênios financeiros são firmados.

No primeiro mandato da Gestão Requião (2003 a 2007), houve o repasse de “R\$ 311,7 milhões para as APAES, o que representa 97,18% dos repasses feitos às entidades”. Assim como realizou-se o primeiro concurso para professores de Educação Especial, o que favoreceu os profissionais que já atuavam nas instituições filantrópicas.

O Governo realizou concurso que contou pontos para professores que tinham anos de experiência nas APAEs, unindo a parte teórica com a parte prática do educador, porque para trabalhar com alunos de necessidades especiais, não basta ter apenas conhecimento, mas vocação (PARANÁ, DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2010).

Esse modelo de professor, que atribui ao magistério a vocação, baseia-se na concepção tradicional, que assimila a docência ao sacerdócio. Isso é um traço característico das instituições de natureza filantrópica e assistencialista, que, historicamente, têm da deficiência uma visão naturalista.

Em nossa observação, a incorporação de um discurso que atribui caráter missionário à própria profissão do magistério como um todo, atinge de maneira ainda mais intensa os professores que atuam na Educação Especial, gerando uma imagem profissional tanto no conjunto da sociedade, quanto na leitura dos demais colegas de profissão, que desconsidera a natureza profissional de sua atividade, e fortalece a perspectiva altruísta, amorosa e messiânica de sua atuação. É o professor agraciado com uma missão divina, com o poder de redimir indivíduos demarcados com um estigma de natureza biológica, e, conseqüentemente, a si próprios (SIEMS, 2008, p. 216).

O magistério é reconhecido mediante a formação docente, que engloba uma determinada natureza de conhecimentos que habilitam para o exercício da profissão. O conhecimento é admitido imprescindível, mas o que está em jogo diz respeito a um certo tipo de professor e um certo tipo de desempenho, almejado nesse contexto educacional.

Segundo o governador Requião:

(...) Queremos num determinado momento que todos os professores das APAES sejam concursados, melhorando de certa forma o nível de escolaridade, mas não vamos interromper (os repasses) (PARANÁ, DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2007).

Para o Governo do Estado, as APAEs desempenham um trabalho sério e que complementa, de certa forma, a atividade do poder público. As relações hegemônicas, estabelecidas a partir da cooptação das alianças políticas, favorecem a manutenção dessas entidades filantrópicas no Paraná. O governador Roberto Requião atende a interesses de grupos privados, mesmo quando reconhece que há divergências políticas quanto à permanência dessa relação hegemônica. “Por mais ódio que (os setores de oposição) tenham das APAEs, do Ensino Especial, a postura do governo continuará sendo exatamente a mesma” (PARANÁ, DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2007).

Os setores de oposição a que o governador Requião se refere questionam a simbiose que se estabelece na relação público-privado na Educação Especial do

Paraná, mas também defendem políticas de teor neoliberal. No que se refere à cooperação técnica e financeira, é explícita e valorizada a parceria público-privada. Isso é atestado pela informação coletada do Portal da Educação da Secretaria Estadual de Educação:

Rede conveniada – Até 2009, o Paraná dispõe de 394 escolas de educação especial. 384 são entidades filantrópicas que possuem convênios de cooperação técnica e financeira com a SEED. As restantes integram a rede municipal de ensino e recebem apoio técnico. O convênio conta com mais de 4,5 mil professores da rede pública estadual e 2,4 mil professores conveniados para atender mais de 41 mil alunos nestas escolas de Educação Especial (PARANÁ, AGÊNCIA DE NOTÍCIAS, 2010).

No período de 2003 a 2010, as entidades filantrópicas usufruíram do convênio de cooperação técnica e financeira com a SEED/PR, sendo que as negociações estabelecidas são favoráveis a ambas as partes. Convém ao governo do Estado, o qual não responde pela execução dos serviços ofertados em escolas especiais, mas ao mesmo tempo acredita que, ao firmar convênio, está cumprindo com a sua função educacional e social.

O governo do Paraná também ampliou os recursos às entidades filantrópicas, mediante celebração de convênio destas com os programas desenvolvidos com o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná (FUNDEPAR) e Superintendência de Desenvolvimento Educacional/SUDE nas áreas de Engenharia. Esse convênio prevê a construção, a ampliação, a reconstrução total ou parcial, e ainda melhorias e reparos, tanto de Suprimentos – o que dinamiza toda a movimentação de bens materiais permanentes e de consumo – quanto do Fundo Rotativo Pró-Escola, que viabiliza recursos para manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional.

(...) temos batalhado também para ampliar o atendimento da FUNDEPAR (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná) às escolas especiais mantidas pelas APAEs e entidades co-irmãs. A iniciativa ajudará a resolver diversos problemas enfrentados no cotidiano das escolas especiais, desde a falta de recursos para construção, até o fornecimento de equipamentos utilizados no processo de aprendizagem (ARNS, SENADO, OF.CIRC/CWB/Nº 06/03, 2003).

Outra fonte de captação de recursos usufruída pelas entidades filantrópicas no Paraná, que sempre se encontra presente, fornecendo assistência, é o PROVOPAR<sup>35</sup>. Este tem como principal parceiro o Governo do Paraná.

Além desses programas e de financiamentos, acrescentam-se também receitas indiretas que beneficiam as instituições não-estatais, como as isenções tributárias e previdenciárias, doações de pessoas físicas e jurídicas. Esses tipos de contribuições se diluem no Imposto de Renda por meio da renúncia fiscal, desviando esses recursos para o setor privado.

De acordo com Peroni (2005), em uma pesquisa consagrada à investigação de como era realizado o controle social da chamada renúncia fiscal, há dificuldades de controle do repasse público para as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e da fiscalização da renúncia de receitas. Em Brasília, a Secretaria de Macroavaliação Governamental (SEMAG), órgão pertencente ao Tribunal de Contas da União (TCU), “analisa essas contas, mas apenas alguns casos são escolhidos para uma avaliação mais ampla com equipes multidisciplinares” (PERONI, 2006, p 128).

Segundo DAVIES (2002), as instituições educacionais que declaram não ter fins lucrativos gozam “de isenções de todos os impostos federais, estaduais e municipais, o que provavelmente significa uma receita indireta de algumas centenas de milhões (talvez alguns bilhões) de reais por ano” (DAVIES, 2002, p. 159).

Em 2005, no 42º Encontro das APAEs do Paraná, realizado em Guaratuba, foi apresentado um panorama das geral dessas instituições quanto à questão da isenção da cota patronal do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Das 304 APAEs do Paraná, apenas 189 (62%) possuíam na época a isenção deste benefício. Ressaltou-se ainda a importância de ter em ordem e atualizada a seguinte documentação: Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social – CEBAS, Atestado de Registro – AR, Utilidade Pública Federal – UPF, Utilidade Pública Estadual – UPE ou Utilidade Pública Municipal – UPM.

---

<sup>35</sup> O PROVOPAR - Programa do Voluntariado Paranaense - é vinculado à Secretaria da Saúde e Bem-Estar Social. A presidente do programa geralmente é a primeira dama. Em 17 de junho de 1983, o PROVOPAR/PR foi desvinculado do Estado e passou a atuar em parceria com a sociedade civil e órgãos governamentais, colocando em prática programas de natureza social através de ações de caráter emergencial, mediante políticas compensatórias e de caráter estrutural e apoio aos projetos de geração de renda. (Portal PROVOPAR, 2010).

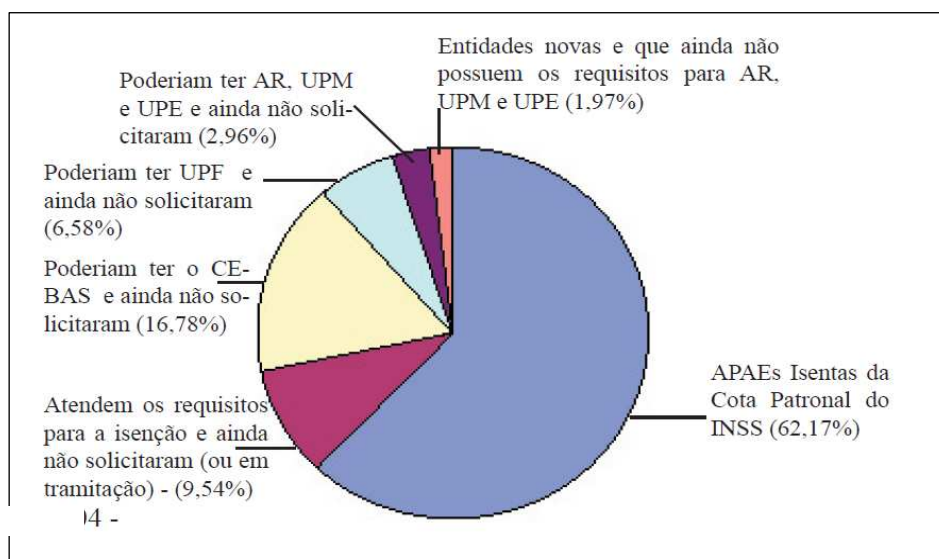


Gráfico 4 – Panorama das APAEs em relação a documentação em 2005. Fonte: ARNS. Senado. 2005.

Segundo o ex-senador Flávio Arns, mediante a obtenção desses documentos torna-se possível receber subvenções, firmar convênios com as esferas municipais, estadual e federal (SAS, FNDE, participação em projetos e outros), receber benefícios e doações, pleitear a isenção da cota patronal do INSS, da CPMF, entre outros. Coloca-se como desafio orientar as APAEs que já possuem os requisitos a pedir a isenção, e as entidades que ainda não têm os documentos, a obtê-los. Caso contrário, essas entidades se encontrariam prejudicadas, pois já poderiam estar isentas do pagamento da CPMF e da Cota Patronal ao INSS, que representa uma economia em torno 25% sobre a folha de pagamento dos funcionários. E exemplifica:

(...) se a entidade tem uma folha de pagamento no valor de R\$ 2.000 por mês, com a isenção economizaria R\$ 500 mensais referentes à Cota Patronal que deveria ser recolhida ao INSS. Isto representa algo em torno de R\$ 7.000 no ano, que pode ser utilizado pela APAE em outros gastos conforme a orientação da fonte repassadora dos recursos (ARNS, SENADO, 2005, p. 6).

Fontes indiretas de captação desse tipo, “não sendo tão visíveis, encobrem uma forma de privatização que raramente tem merecido a atenção dos educadores comprometidos com a defesa da exclusividade das verbas públicas para escolas públicas”. (DAVIES, 2002, p. 156).

Para obtenção do Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), exige-se o Cadastro Nacional de Entidades de Utilidade Pública Federal – UPF. Este, aliás, permite a solicitação de doação de mercadorias e veículos apreendidos administrados pela Receita Federal, conforme as respectivas regras elencadas abaixo:

As entidades sem fins lucrativos poderão repassar as mercadorias recebidas por incorporação SOMENTE a pessoas físicas, conforme previsto em seus estatutos, desde que não vedado no correspondente Ato de Destinação de Mercadorias Apreendidas, nas seguintes hipóteses:

a) distribuição gratuita em programas relacionados às atividades fins da entidade;

b) venda em feiras, bazares ou similares promovidos pelo beneficiário, em quantidade e espécie compatíveis com o uso ou consumo de pessoa física, desde que os recursos auferidos sejam aplicados em programas relacionados com as atividades fins da entidade.

II) As mercadorias adquiridas pela pessoa física conforme o item anterior não poderão ser utilizadas para venda no comércio, sob pena de apreensão por parte das autoridades competentes.

III) As entidade sem fins lucrativos que repassarem as mercadorias recebidas por incorporação, na forma do item I, deverão emitir recibos discriminando as mercadorias, a quantidade e identificando os adquirentes, devendo constar dos referidos recibos a restrição de que trata o item anterior, os quais serão guardados à disposição das autoridades competentes por 5 (cinco) anos, sob pena de exclusão do rol de instituições que podem ser beneficiadas com mercadorias apreendidas (BRASIL, RECEITA FEDERAL, 2010).

As doações feitas no mês de outubro de 2005 pela Superintendência Regional da Receita Federal do Brasil – 9ª Região Fiscal servem como exemplo das ações legitimadas com base no Cadastro. A Superintendência realizou doações de bazar, brinquedos, material escritório e outros a algumas APAEs no Paraná, o que totalizou um montante de R\$ 376.383,34. Já em 2006, foram atendidas 149 APAEs e as chamadas co-irmãs no Paraná. “Esta participação da Receita Federal é essencial para as entidades, um patrimônio a ser preservado, observando sempre as exigências deste órgão no que se refere à destinação dos recursos obtidos na venda dos produtos” (ARNS, SENADO, 2007).

Outro documento importante para essas entidades é o Atestado de Registro – AR, que permite a celebração de convênios e termos de parcerias diversas com as esferas governamentais e instituições, por meio de projetos, que funcionam como instrumentos de captação de recursos públicos. Por exemplo, desde 2003 realiza parceria com a Copel para que o contribuinte da instituição possa estar fazendo sua



doação através da conta de luz; Provopar Ação Social doação de veículos e recursos para obras de reforma.

Os projetos são uma das principais formas de captação de recursos para as entidades. Um projeto bem elaborado, com a terminologia correta e contendo uma boa justificativa, certamente obterá êxito junto ao órgão a que for apresentado. Por isso, é fundamental para a entidade contar com uma pessoa que possa se responsabilizar por esta área, trabalhando na elaboração de projetos e ficando sempre atenta aos prazos, avisos de habilitação, publicação das sistemáticas, entre outros aspectos (ARNS, SENADO, 2005, p. 9).

Percebe-se a preocupação com a elaboração de bons projetos, o que pode indicar a captação de recursos dos programas e financiamentos da esfera municipal, estadual e federal, assim como de doações, dentre outras fontes. Todavia, posteriormente à obtenção dos recursos, as entidades filantrópicas são alertadas quanto ao uso e o cuidado com a contabilidade.

(...) as entidades devem redobrar o cuidado com sua contabilidade, tendo em vista que ela é exigida tanto para obtenção da UPF, CEBAS e AR como na prestação de contas. Além do mais, a contabilidade em ordem evita transtornos no momento da entidade requerer CNDs – Certidões Negativas de Débito. É importante que as entidades sempre tenham em mãos certidões negativas de débito, pois estes documentos são exigidos para habilitação de projetos e celebração de convênios. É importante destacar que estas certidões devem ser constantemente atualizadas. Portanto, as entidades devem observar nos documentos o seu prazo de validade e programar um novo pedido tão logo a certidão vença. Como observação final, tenham sempre em mente: a organização documental e contábil da entidade lhe confere credibilidade, transparência e tranquilidade perante a sociedade e o poder público (ARNS SENADO, 2005).

Vale ressaltar que as autorizações e reconhecimentos dessas entidades filantrópicas são concedidos pelos próprios órgãos do governo, por meio de uma política traçada em perfeita harmonia com a legislação oficial. Todavia, as prestações de contas dessas entidades filantrópicas, em particular daquelas que alegam não ter fins lucrativos, em geral levantam dúvidas e questionamentos quanto ao emprego dos recursos públicos.

Peroni e Adrião (2005) questionam o controle público sobre os recursos repassados, principalmente a gestão democrática da Educação, acompanhando e comparando o recebimento dos recursos oriundos do PDDE de escolas públicas e uma escola APAE. De acordo com elas, verifica-se que:

Quanto à APAE, chamou a atenção principalmente a diversidade de fontes de recursos públicos, sendo que o PDDE, mesmo repassando mais recursos para essas escolas do que para as públicas, ainda assim foi responsável por apenas 4% do total de recursos públicos recebidos em 2003. Outro aspecto a ressaltar é que, apesar de ser uma instituição proveniente da organização da sociedade, a gestão é totalmente centralizada, assim como a destinação dos recursos. Não encontramos na pesquisa nenhum vestígio de gestão democrática na Instituição, além de pouca transparência na destinação dos recursos, já que a prestação de contas pública, inclusive publicada em um jornal local, é muito geral e em linguagem contábil (PERONI, ADRIÃO, 2007, p. 146).

A ausência da gestão democrática, preconizada na Resolução n.º 17/05 do FNDE, exclui a comunidade escolar de participar de maneira sistemática e efetiva, e, por conseguinte, impossibilita a transparência no processo de aplicação dos recursos públicos destinados à Educação pela entidade filantrópica. A ausência de controle social decorrente disso favorece o uso indevido dos recursos. São frequentes as denúncias divulgadas na mídia<sup>36</sup> a respeito de uso de recursos públicos para pagamento de despesas pessoais, tais como como fatura do telefone residencial e de familiares (mensalidade da academia para a esposa). Há também denúncias de mau uso de materiais de consumo, como, por exemplo, alimentos vencidos e funcionário impedido de usar telefone e carro para executar trabalhos diários para a instituição. Outras denúncias são: cabide de emprego, ou seja, família empregando família e deixando profissionais capacitados à margem da instituição; desvio de recursos e venda de donativos; peculato, lavagem de dinheiro e emprego ilegal de verbas públicas; falsificação de holerites que serviriam para justificar uma complementação no salário do próprio; notas fiscais frias para justificar despesas pessoais com churrascarias, restaurantes e compra de roupas; notas fiscais de combustível anexadas à prestação de contas, sem justificativa para tal gasto, pois a Associação não possui veículo próprio e o transporte dos estudantes é feito pela Prefeitura Municipal; diversas mercadorias doadas pela Receita Federal vendidas sem que o dinheiro arrecadado fosse repassado à instituição; recursos públicos destinados a melhorias nas instalações da entidade teriam sido aplicados na residência particular de funcionário; notas fiscais, superfaturadas, de material de

---

<sup>36</sup> Fontes da informação: 03/12/2010 - TURVO - GAECO prende secretário de APAE por desvio de dinheiro público (Ministério Público do Paraná, 2010). 26/11/2004: Audiência pública esclarece a situação da APAE (Jornal de Guaratuba – online). 22/10/2010. Crise na 22/10/2010: Apae de Londrina (RPC TV Bom Dia Paraná). 16/04/2010: Advogado diz que denúncia sobre desvio na Apae em Palhoça é motivada por questões políticas (Diário Catarinense, 2010). 25/08/2006: Denúncias em Apae serão apuradas (ParanáOnline, 2006). 18/06/2009: TCU condena ex-presidente da Apae a devolver dinheiro público (GAZETA MARINGÁ, 2009);

construção e de mão-de-obra, referentes a reformas e que não aconteceram na instituição, entre outras.

Já nas instituições públicas de ensino em geral, o uso indevido de recursos recebidos torna-se menos provável em virtude da gestão democrática e acompanhamento das Secretarias de Educação na prestação de contas. Aliás, o volume de recursos é maior nas entidades filantrópicas. De acordo com o ministro da Educação, Fernando Haddad, “nós multiplicamos por dez os investimentos na Educação Especial, incluímos as APAEs no FUNDEB e garantimos, por decreto, a dupla contagem de matrícula. Ou seja, o aluno que está na escola pública e está na APAE recebe dobrado para sustentar o seu atendimento” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2009). Em 2010, foi repassado, pelo MEC, às APAEs e às instituições especializadas R\$ 293 milhões possíveis de serem contabilizados pelo número de matrículas do Censo Escolar. Acrescentam-se os recursos de fontes indiretas, receitas estaduais e municipais, convênios e parcerias diversas, doações, entre outros, que finalizam um montante significativo de recursos captados.

As entidades filantrópicas, principalmente no período de 2003 a 2007, que corresponde aos primeiros mandatos do Presidente Lula e do Governador Requião, tiveram os seus recursos financeiros expandidos e ampliados mediante os programas desenvolvidos pelo governo federal e estadual. O governo federal demonstrou resistência em algumas das negociações mediadas pelos parlamentares representantes do segmento do terceiro setor. Em contrapartida, o estadual sempre esteve receptivo aos investimentos, destacando as entidades filantrópicas pela importância de seu trabalho no Paraná. As negociações com este último iniciaram antes do início do mandato de Roberto Requião:

Desde o final de 2002, quando ainda festejávamos a vitória na eleição para o Senado Federal, participamos de várias reuniões com os deputados estaduais, deputados federais, com o governador e a equipe de transição do novo governo do Estado, batalhando para conseguirmos aumentar a participação da Educação Especial no orçamento de 2003. Por meio destas articulações, conseguimos ampliar em R\$ 15 milhões o orçamento deste ano destinado à Educação Especial, aumentando de R\$ 40 milhões para R\$ 55 milhões os recursos disponíveis para o pagamento dos professores e do quadro administrativo repassados pelo Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com a Secretaria de Estado da Educação – SEED/DEE (ARNS, OF.CIRC/CWB/Nº 06/03).

Percebe-se que a conquista do apoio técnico e financeiro (municipal, estadual e federal), por parte do poder público, somente aconteceu pela influência de

parlamentares representantes do terceiro setor. Eles atuaram em conjunto com outros representantes públicos, afiliados a diversos partidos, que foram “sensibilizados” pela situação. Dentre esses representantes contam-se vereadores, deputados estaduais e federais, governador, e senadores. A influência política, no entanto, perpassa todas as esferas políticas, não se limita apenas à esfera estadual, assim como estabelece relação explícita com as entidades filantrópicas, as quais têm seus interesses defendidos. Para esse processo, as entidades filantrópicas foram convocadas pelos seus parlamentares a procurarem outros de sua localidade (municipal e estadual), expondo a situação e conquistando a simpatia pela causa da filantropia.

É muito importante que vocês se pronunciem neste momento, procurando deputados e senadores (particularmente aqueles que fazem parte da base de apoio do governo, com ênfase aos parlamentares do PT) e propondo que façam pronunciamentos e acompanhem as discussões sobre este assunto no Congresso Nacional.

Na medida em que estas manifestações forem acontecendo, enviaremos cópias dos discursos para que vocês tomem conhecimento e cumprimentem seus autores, pois, desta forma, estaremos valorizando o apoio oferecido neste momento (ARNS, OF/CIRC/CWB/N.º 07/04).

Essas estratégias políticas conquistaram o apoio oficial da maioria dos parlamentares, e culminaram na aprovação de leis, medidas provisórias que foram regulamentadas por meio de resoluções, entre outros documentos que respaldam os recursos públicos ao terceiro setor, neste caso as escolas especiais na modalidade de Educação Especial, mantidas em sua maioria pelas APAEs. Ademais, houve uma abertura pelo poder público para reuniões, audiências, sessões plenárias, o que possibilitou discussões, acordos, disputas pelo financiamento público às entidades filantrópicas, que mantiveram escolas especiais, no período de 2003 a 2007.

O período posterior (2007 a 2010), que compreende o segundo mandato de Lula, é marcado pelo polêmico processo de “extinção das escolas especiais”. Na gestão Requião, esse período marca a “publicização da Educação Especial”, cujas medidas divergem em alguns aspectos nas políticas adotadas no ideário neoliberal.

Ao assumir o segundo mandato, Lula lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE). O presidente afirmou: “cada coisa prometida aqui será cumprida até o final do nosso governo”. No que se refere à Educação Especial, em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as metas direcionam as ações à inclusão de todos os alunos com deficiência nas salas

comuns de ensino das redes públicas. A implementação do PDE é publicada o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece as metas do Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com os entes federativos. No que diz respeito à Educação Especial, é estabelecida a diretriz de “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. (BRASIL, PDE, 2007).

Segundo Saviani (2007), o PDE foi elaborado em sintonia com o grupo de empresários que, em 2006, lançou o “Compromisso Todos pela Educação”<sup>37</sup>.

Embora na gestão atual o MEC esteja procurando atacar questões básicas relativas à qualidade do ensino que foram transcuradas pela administração anterior, a lógica de base não foi alterada, mesmo porque ela decorre de uma política econômica que o governo Lula continuou (SAVIANI, SINPRO, 2007).

A continuidade da política econômica torna-se possível mediante alianças estabelecidas entre determinados grupos da sociedade burguesa com o governo. Essas alianças garantem a sua manutenção, assim como influenciam e determinam políticas públicas.

Com base no PDE (2007), a equipe do MEC/SEESP, juntamente com professores doutores<sup>38</sup> de universidades brasileiras, elabora a “Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (versão preliminar). O documento é divulgado em setembro de 2007, e traz como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência nos sistemas de ensino comum.

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando a atualização de suas práticas como

---

<sup>37</sup> Esse compromisso mobiliza o Ministério da Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Também participam várias organizações, entre elas o Instituto Ayrton Senna, Instituto Pão de Açúcar, Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Gerdau, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), além de secretários estaduais e municipais de Educação.

<sup>38</sup> Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS; Claudio Roberto Baptista – UFRGS; Denise de Souza Fleith – UnB ; Eduardo José Manzini – UNESP, de Marília-SP; Maria Amélia Almeida – UFSCAR; Maria Teresa Eglér Mantoan – UNICAMP; Rita Vieira de Figueiredo – UFC; Ronice Müller de Quadros UFSC; Soraia Napoleão Freita – UFSM.

meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional. (BRASIL, MEC/SEESP, 2007, p. 14)

Para garantir que os alunos com deficiência frequentem o mesmo espaço escolar, os sistemas de ensino orientam a elaboração de planos de educação, em consonância com as diretrizes propostas. Essas diretrizes preconizam a substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais, a não criação de novas escolas especiais, a transformação das escolas existentes em centros de atendimento educacional especializados, e a proibição da celebração de convênios com as que permanecerem. O documento causa reações adversas, com manifestações por alguns grupos da sociedade civil, principalmente pelas entidades filantrópicas em oposição ao fechamento das escolas especiais, e, por outro lado, das instituições que apoiam a Educação Inclusiva.

Segundo o Boletim da Federação das APAEs do Paraná (2007), existe uma proposta do MEC que defende as APAEs como centro-dia de atendimento, sendo que esse tipo de atendimento encontra-se vinculado à Secretaria de Estado de Assistência Social. De acordo com a Portaria nº 2.854, de julho de 2000, “(...) o atendimento em centro-dia destina-se a prestar atendimento em instituição especializada, de forma sistematizada e continuada, onde a pessoa portadora de deficiência permanece durante oito horas por dia, sendo prestado atendimento especializado, de acordo com as necessidades dos usuários”. Não foi possível esclarecer se as notícias divulgadas no supramencionado Boletim, de transformar as APAEs do Paraná em centros-dia de atendimento, eram reais ou frutos de um erro de digitação. Fato é que as notícias posteriores apresentaram uma mudança, para centro de atendimentos, conforme a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (versão preliminar). Todavia, o desafio imposto às APAEs continuou sendo o de garantir o reconhecimento do MEC como escolas de Educação Especial, deixando de atuar como prestadoras de serviços.

A institucionalização da Educação Especial que ocorre no País, a partir da década de 1950, consolida não só o distanciamento do Estado no que se refere à educação das pessoas consideradas com deficiência, mas também a privatização do ensino, da assistência social e da saúde dessa população, à medida que agrega à sua especialidade a um atendimento global. Ao assumir o status de especializada em e de instituição privada de caráter público, passa a ser reconhecida e responsabilizada como tal. Esta

ambiguidade entre o público e o privado, assim como o distanciamento da educação especial do sistema regular de ensino, sustenta o alargamento da prestação de serviços, que deveriam ser públicos, pelas instituições e da influência que estas passam a exercer sobre o Estado (MELETTI, 2008).

Nesse momento, as APAEs atuam nas áreas de educação, saúde e assistência social, mediante programas e financiamentos do poder público. Elas enfrentam problemas para delimitar as atividades que comprovam o trabalho pedagógico e de inclusão educacional desenvolvido nas entidades. Para superar esses problemas, elabora-se um documento com o intuito de esclarecimento para o MEC:

(...) as atividades realizadas pelas instituições, como a Educação integral, desde a formação cognitiva, acompanhamento psicológico, terapêutico e médico, além dos cursos de profissionalização que oferecem alternativas para a inclusão no mercado de trabalho. É o primeiro passo para o reconhecimento oficial das instituições como escola, o que na prática já foi constatado (FEDERAÇÃO, INFORMATIVO, 2007, p. 1).

As APAEs, representadas pelos seus parlamentares, conseguem, durante audiência, no dia 6 de dezembro de 2007, expor algumas recomendações ao ministro da Educação, Fernando Haddad, e à secretária nacional de Educação Especial.

Os parlamentares levaram ao ministro sua preocupação com o teor do documento que contém recomendações contundentes para acabar com as escolas especiais e especializadas em todo o País. Tais recomendações vinham provocando grande angústia em todos os movimentos que lutam pela inclusão escolar, mas que entende que as escolas especializadas se constituem em alternativa necessária para o processo educacional brasileiro, uma vez que as experiências mundiais em torno da inclusão total ainda não apontam para resultados que justifiquem a mudança abrupta do modelo educacional para as pessoas com deficiência do Brasil (FENAPAES, 2007).

Outros grupos que atuam na perspectiva da Educação Inclusiva, tais como representantes do Ministério Público e das Secretarias de Educação de Florianópolis e de Belo Horizonte, também foram recebidos pelo ministro. No dia 13 de dezembro do mesmo ano, entregaram um manifesto de pais de pessoas com deficiência, apoiando a política de Educação Inclusiva, defendida pelo Ministério da Educação.

Dessa forma, o MEC, pela estratégia do consenso, em janeiro de 2008, reapresenta a nova versão do documento “Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que exclui a redação que gerou polêmica anteriormente, que tem a seguinte justificativa:

O debate evidenciou concepções diferenciadas acerca da Educação Especial, o que qualifica o processo, levando toda a sociedade a refletir sobre a perspectiva da Educação Inclusiva. O movimento pela inclusão repercute e os grupos sociais avançam e se apropriam dos conceitos que estão se consolidando. A inclusão educacional é, hoje, uma realidade balizada pela evolução dos marcos legais e declarações internacionais, onde o papel do MEC é definir uma política que estabeleça o diálogo com todos os segmentos da sociedade. Não se trata de votar uma política, mas de estabelecer um consenso em torno do que dever ser feito, do que pode ser feito e do que é direito da criança que se faça (BRASIL, SEESP, INCLUSÃO, 2008, p. 5).

O consenso priorizou a solicitação de ambos os grupos de forma a apaziguar os conflitos instalados na perspectiva da Educação Inclusiva. Como se não bastasse, nesse período conturbado de negociações, estadualmente, as APAEs do Paraná buscaram apoio político na defesa da permanência das escolas especiais junto ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN)<sup>39</sup>. O governo do Estado é solidário com a causa dessas entidades filantrópicas sem fins lucrativos, destinando recursos e promovendo concurso público para professores de Educação Especial. As entidades buscam também debater os temas nas Câmaras Municipais e na Assembleia Legislativa, divulgação na mídia (tevês e jornais) do trabalho das entidades e discussões com o intuito de reverter a proposta de Educação Inclusiva.

A sociedade civil é o espaço de enfretamento político: na sociedade capitalista, o poder econômico pode determinar o processo de decisão agindo no âmbito da formação de opinião – tanto que os grupos dominantes se empenham em controlar os meios de comunicação, instrumentos privilegiados de divulgação e persuasão. (SCHLESENER, 2007, p. 10)

Ao trazer a discussão para a sociedade civil, na sociedade capitalista, desenvolve-se uma prática mistificada. Sendo apresentados os aspectos favoráveis aos grupos dominantes, escamoteiam-se as reais intenções de teor neoliberal que não são perceptíveis ao homem comum.

---

<sup>39</sup> O DEEIN é o órgão responsável pela orientação das políticas públicas que asseguram inclusão de pessoas com necessidades educacionais, no que se refere à Educação Especial e programas socioeducativos. Ele atua em consonância com os princípios defendidos pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná.



As ações desenvolvidas pelas APAEs na sociedade política favoreceram sua aproximação com o poder. Isso ocasionou significativos ganhos nas três esferas de governo: apoio do governo estadual e sensibilização de alguns vereadores, deputados e prefeitos, assim como da sociedade civil pelos meios de comunicação, o que culminou na revisão da proposta inclusiva pelo MEC, a qual foi resultante da habilidade política da bancada favorável às Apaes.

No dia 4 de dezembro de 2008, durante o 1º Encontro de Secretarias Municipais de Educação do Paraná, realizado em Foz do Iguaçu, a secretária de Estado da Educação, Yvelise Arco-Verde, apresentou um conjunto de políticas públicas para a Educação, elaborado pelo governo do Paraná:

Essas políticas se fundam em princípios básicos como a defesa da Educação como direito de todos os cidadãos, a valorização dos profissionais da Educação, a garantia de uma escola pública, gratuita e de qualidade, o atendimento à diversidade cultural e a gestão escolar democrática, participativa e colegiada. As Políticas Públicas de Educação no Paraná incluem o acesso e a permanência na escola, o atendimento à diversidade, a superação do analfabetismo de adultos, a universalização da oferta de Educação Profissional, a publicização da Educação Especial, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a ampliação do Ensino Médio e Médio Integrado, o acompanhamento do atendimento à Educação Infantil e o atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, PORTAL EDUCACIONAL DO PARANÁ, 2008).

Nesse caso, chama atenção a política pública da SEED/PR, da “publicização da Educação Especial”, incluída no discurso da secretária de Educação Paraná, de forma clara e direta, uma vez que, na prática, já se encontra consolidada. De acordo com BUENO e KASSAR (2005, p. 120), “(...) de certa forma, a história da Educação Especial seria ‘exemplar’ e mesmo ‘antecipadora’ do processo de publicização proposto pelo governo federal a partir da reforma do Estado”. O Estado é (des) responsabilizado, historicamente, pela Educação Especial, no que concerne à execução do atendimento educacional dos deficientes intelectuais, somente repassando às entidades filantrópicas os recursos financeiros, embora sempre haja reclamação da insuficiência destes à manutenção e preservação pelo segmento. Por conseguinte, nesse sentido, a Reforma de Estado não apresenta nenhuma mudança significativa. Mas altera o modelo de gestão administrativa do Estado, no que concerne às políticas sociais que têm por base a Reforma de Estado proposta em 1995, pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Pansardi (2010, p. 86), a Reforma de Estado abandona a centralidade das políticas sociais, concebidas como direitos e como resposta adota a Terceira Via como um caminho alternativo entre a social-democracia, dita ortodoxa, e o pensamento neoliberal.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDEZ, 2006, p. 14).

A reforma consiste em uma mudança neoliberal de Gestão Pública do Estado do Bem-Estar Social para uma Sociedade de Bem-Estar Social. O Estado deixa de ser intervencionista e atua como parceiro. Torna-se, assim, negociador, como que uma materialização da burguesia para administrar os custos com bases modernas, e, principalmente, racionais, e consoante o interesse capitalista “às novas demandas do mundo contemporâneo” (CARDOSO, 1998, p. 15).

Nessa perspectiva, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado(1995), com a respectiva redefinição do papel do Estado, justifica-se pela chamada “crise fiscal”. Montañó (2007), contra-argumenta contra isso que:

(...) a chamada “crise fiscal do Estado”, como uma instituição que gasta mais do que arrecada; tudo isto sem fazer referência aos gastos estatais com pagamento de juros elevados, com o socorro aos Bancos supostamente falidos, com o financiamento e transferência de recursos do Estado para as empresas privadas etc. Na verdade, esta crise se deve aos gastos estatais com o capital e não com as políticas sociais (se gasta muito mais com o rico, mas se recorta o gasto com o pobre!). Por outro lado, sataniza-se o Estado-providência como “burocrático”, “paternalista” e em “crise de governança”; como se os gastos com o processo burocrático (dos quais o capital sempre se beneficiou e comandou) fosse só negativo (pense-se na garantia dos processos de licitação, concursos públicos etc.), como se fosse “paternalista” a assistência ao necessitado e a garantia de direitos sociais, mas sem considerar o constante socorro e financiamento ao capital como paternalista. (MONTAÑO, 2007, s/p)<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> [http://www.uerj.br/arq\\_comuns/Contraponto\\_2007.1.pdf](http://www.uerj.br/arq_comuns/Contraponto_2007.1.pdf).

Ora, a crise é condizente com o movimento mais amplo de crise estrutural do capitalismo de abrangência global. A Reforma do Estado constitui-se em resposta a este movimento, proposto pela social-democracia<sup>41</sup>, que adota como uma das estratégias de superação a ampliação do espaço público não-estatal ou setor sem fins lucrativos.

O setor produtivo público não-estatal é também conhecido por “terceiro setor”, “setor não-governamental”, ou “setor sem fins lucrativos”. Por outro lado, o espaço público não-estatal é também o espaço da democracia participativa ou direta, ou seja, é relativo à participação cidadã nos assuntos públicos. (...) a expressão “público não-estatal” que define com maior precisão do que se trata: são organizações ou formas de controle “públicas” porque estão voltadas ao interesse geral; são “não estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais. A expressão “terceiro setor” pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle. A expressão “não-governamental” é um anglicismo, que reflete uma confusão entre Estado e governo; finalmente, a expressão “sem fins lucrativos” carece de limites porque as organizações corporativas também não tem fins lucrativos, sem que por isso sejam necessariamente públicas. O que é estatal é, em princípio, público. O que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado. BRESSER e GRAU, 1999, p.16-19)<sup>42</sup>

De acordo com Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), o Estado, no plano econômico, é “essencialmente um instrumento de transferências de renda”.

---

<sup>41</sup> A história da social-democracia pode ser dividida em três períodos. No primeiro, a social-democracia se caracteriza pela luta pelo socialismo e para realizar este objetivo se apoia numa visão reformista, democrática e gradualista. No segundo momento, abandona o objetivo da construção da sociedade socialista, buscando em seu lugar o ideal da maior igualdade possível, mas dentro dos limites do capitalismo. Aqui o instrumento principal é o Estado do Bem-Estar Social e o desenvolvimento de políticas sociais concebidas como direitos coletivos. No terceiro momento, a social-democracia incorpora valores neoliberais, propõe a limitação (ou a superação) do Estado de Bem-Estar Social e abandona a centralidade das políticas sociais concebidas como direitos. É a chamada Terceira Via (PANSARDI, 2010, p.86).

**Figura 1: Delimitação da Área de Atuação do Estado**

	Atividades Exclusivas de Estado	Serviços Sociais e Científicos	Produção de Bens e Serviços p/ Mercado
Atividades Principais (Core)	ESTADO Enquanto Pessoal	↓ privatização	↓ privatização
Atividades Auxiliares	← terceirização		

FONTE: BRESSER-PEREIRA, 1997.

Segundo Bresser-Pereira (1997), as transferências financiadas pelos impostos complementam o mercado na coordenação da economia e, enquanto mercado, operam através de trocas equivalentes.

#### Instituições Resultantes da Reforma do Estado

	Atividades Exclusivas de Estado	Serviços Sociais e Científicos	Produção de Bens e Serviços p/ Mercado
Atividades Principais (Core)	ESTADO Enquanto Pessoal	Entidades Públicas Não-Estatais	Empresas Privatizadas
Atividades Auxiliares	Empresas Terceirizadas	Empresas Terceirizadas	Empresas Terceirizadas

FONTE: BRESSER-PEREIRA, 1997.

As atividades exclusivas monopolistas do Estado concentram-se nas atividades de coesão/repressão desenvolvidas pelo aparato jurídico. Mas há também outras exclusivas, devido ao montante de recursos que envolvem e que correspondem às atividades do Estado Social<sup>43</sup>. Estas últimas são subsidiadas pelo Estado mediante disputas de projetos sociais resultantes das correlações de forças de grupos hegemônicos.

<sup>43</sup> Em essência, trata-se de atividades visando formular políticas na área econômica e social, e, em seguida, de realizar transferências para a educação, a saúde, a assistência social, a previdência social, a garantia de uma renda mínima, o seguro desemprego, a defesa do meio ambiente, a proteção do patrimônio cultural, o estímulo às artes. (BRESSER-PEREIRA, 2000, p.62).

O Estado tem função redistributiva: ele transfere para o setor público não-estatal a execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, e subsidiando esses serviços. Esse é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

No contexto da Reforma do Estado, "as parcerias" entre os serviços públicos e privados fortalecem-se diante da necessidade apresentada pelo projeto de modernização do País, que propõe a assunção de ações no campo da Educação pelo chamado "terceiro setor" discurso assistencialista que permeia a história da Educação Especial brasileira hoje é consoante ao discurso da democracia, uma vez que o envolvimento da sociedade na formação de associações civis é visto como fundamental para o desenvolvimento (BUENO; KASSAR, 2005, p. 128).

Isso se torna compreensível a partir dos princípios da filosofia política da social-democracia. Esses princípios imbricam o socialismo e o pensamento neoliberal proposto na Reforma de Estado, preconizando a igualdade de oportunidades a partir da abertura a participação da sociedade civil na formação de associações civis. A democracia é considerada nascer com a social-democracia, e a sua ampliação é tida como meio ao desenvolvimento econômico, que permite aos cidadãos o acesso a bens e serviços. Já o contrato social é estimado possibilitar a administração pública, e a celebração com o terceiro setor de parcerias para a execução dos serviços destinados aos atendimentos do deficiente intelectual na área de ensino, saúde, e assistência social, transformando as filantropias em organizações sociais:

(...) entidades de direito público, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do Poder Legislativo para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo e assim ter direito a dotação orçamentária;  
 (...) uma maior responsabilidade para os dirigentes destes serviços", com "controle social direto por parte da sociedade por meio de seus conselhos de administração;  
 (...) uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, e a sociedade a que serve;  
 (...) "eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor (BRASIL, PLANO DIRETOR, 1995, p. 57-59).

Pode-se afirmar, com base nessas considerações, que, no Estado do Paraná, as entidades filantrópicas, e mais precisamente, as APAEs, respondem pelos serviços não exclusivos tanto em educação quanto em outras áreas. Elas não encontram obstáculos para a sua manutenção e ampliação num campo político socioeconômico que não apresenta muitos embate de ideias. Nesse processo, elas

são respaldadas pelo PNDE de 2001, que estimula a sua participação. Embora a democracia burguesa seja gerada no modo de produção capitalista, que sustenta o envolvimento da sociedade na formação do segmento do terceiro setor, sinalizando o seu desenvolvimento e a garantia do direito à educação pública dos alunos com deficiência intelectual de qualidade. Ela encobre o ideário neoliberal, aparentando a separação do econômico e da política, que favorece a mercadologização da Educação Especial construída num processo de correlação de forças determinada pelo capital.

A Educação Especial vive este mesmo processo. Após muita luta para ser garantida como um direito, a inclusão é garantida na legislação, mas, assim como outros avanços em termos de direitos na Educação, a sua implementação sofreu os impactos das redefinições no papel do Estado e dificuldades na sua materialização. O poder público historicamente desresponsabilizou-se da Educação Especial, e no momento em que estava iniciando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificulta a implementação com qualidade das políticas de inclusão e restringe a ampliação de escolas públicas de educação especial (PERONI, 2009, p. 1-2).

O Estado diminui a sua atuação na execução de políticas ao custo da racionalização de recursos ao restringir a ampliação das escolas especiais públicas e ao mesmo tempo inibe a reflexão sobre a sua existência. A produção dos serviços, realizada por meio do financiamento público, é delegada a entidades filantrópicas sem fins lucrativos. No entanto, ela permanece regida pelo Direito privado e que detém a força política e ideológica.

Mas é importante atentarmos para o fato de o Estado continuará financiando, apesar do controle político e ideológico passar para as ditas organizações públicas não estatais: “O Estado Social-Liberal, que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social, mas é liberal porque acredita no mercado e contrata a realização dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica de organizações públicas não estatais que financia a fundo perdido com orçamento público”. (PEREIRA, 1996, p.14)

O aparelho do Estado contribui financiando e avaliando as políticas sociais, que passam a ser subordinadas à lógica do mercado sob a execução das organizações públicas não estatais com gestão privada. Segundo Giddens (2001, p.80), “Os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas, historicamente, têm sido ávidos para expandi-lo. A Terceira Via afirma que é necessário reconstruí-lo”.

Para Luiz Carlos Bresser-Pereira, idealizador da reforma gerencial, nos anos de 1990, durante o Governo Fernando Henrique, a hegemonia neoliberal foi muito violenta e este foi influenciado pelas idéias liberais. Para ele, “O grande problema da social-democracia é que ela se deixou influenciar, no mundo inteiro. (NASSIF, 2011<sup>44</sup>). Sob a ideologia neoliberal e da social-democracia implementa-se a Reforma de Estado e o terceiro setor assumiu controle ideológico e político que passa a influenciar na elaboração da legislação e nos orçamentos das três esferas governamentais.

O repasse as entidades filantrópicas não é novo, mas se fortalecem na produção das próprias políticas que incentivam a ampliação de parcerias com o poder público na execução das políticas sociais. Essas têm o reconhecimento pela sociedade como prestadoras de serviços de interesse público. Segundo Corrêa (2004, s/p), é “na óptica das reformas neoliberais a publicização dos serviços oferecidos pela educação especial passam a ter uma posição garantida do Estado, atendendo às leis do mercado”.

A isso podemos chamar o “fenômeno da publicização do Direito Privado e da privatização do Direito Público” (CURY, 2007, p. 8). Há uma inversão complexa de direito, uma publicização enviesada, ou seja, a Educação Especial pública passa a ser responsabilidade do setor público não-estatal, e os recursos públicos são destinados a entidades filantrópicas, que são caracterizadas sem fins lucrativos.

A ideologia do público não-estatal, uma das principais bandeiras divulgadas pela reforma do Estado, serviria como pano de fundo para as reformas do ensino, expressando, acima de tudo, a necessidade de legitimar a expansão do setor privado. Tal expansão utilizou-se dos mais variados expedientes, todos eles no sentido de direcionar (direta e indiretamente) volumes crescentes de recursos do fundo público para o mercado privado da educação. Também chamada de publicização, numa falsificação grosseira do seu real significado, a ideia de criar e estimular a expansão de uma propriedade pública, mas não estatal, tinha por fundamento tornar o terreno da Educação mais facilmente permeável ao interesse privado. Isso vem ocorrendo, desde então, num duplo processo que, de um lado, ataca tudo o que é público (no sentido de estatal) como ruim, ineficiente, incompetente; e, de outro lado, apresenta a atuação do setor privado, tido eficiente, eficaz e “moderno”, como panaceia para os problemas educacionais brasileiros,

---

<sup>44</sup> [Jornal Valor Econômico, Entrevista](#): Luiz Carlos Bresser-Pereira termina uma trilogia do desenvolvimento, reafirmando suas convicções de social-democrata. Maria Inês Nassif, São Paulo, 08/04/2011.

aos quais o Estado é supostamente incapaz de oferecer solução (MINTO, 2006).<sup>45</sup>

O Estado assume o papel de vilão perante a sociedade civil, por ser avaliado incapaz de ofertar os serviços públicos necessários aos alunos com deficiência intelectual na área de Educação Especial, em escolas especiais. O mesmo acontece também na área de saúde, que compreende os atendimentos de reabilitação. Então as entidades filantrópicas sem fins lucrativos entram em evidência, como as “salvadoras da pátria”, eficientes, e, ao mesmo tempo, confundidas aos olhos da população como ramificações de Estado capitalista, dificultando, nessa simbiose, a distinção entre aquilo que é público e aquilo que é privado.

(...) a dita “publicização” é, na verdade, a denominação ideológica dada à transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado “terceiro setor” (conjunto de “entidade públicas não-estatais” mas regido pelo direito civil privado) e ao repasse de recursos públicos para o âmbito privado. Isto é uma verdadeira privatização de serviços sociais e de parte dos fundos públicos. (MONTAÑO, 2003, p.45-46).

Chauí (2000) compartilha essa idéia da privatização dos direitos sociais pelo Estado quando este abandona as políticas sociais. A (des)responsabilidade do Estado pelos direitos sociais referentes as ações de educação entre outros, transformando-os em serviços e transferindo para o público não estatal com gestão do privado.

Saviani (1985), já na década de 1980, quando discute “A defesa da escola pública”, na perspectiva da publicização, propõe que a Educação pública seja retirada da tutela do Estado e passada ao controle da sociedade civil. Segundo ele, cabe ao Estado a garantia das condições de funcionamento. “Isto significa que cabe à sociedade civil exercer o controle da Educação em geral e, principalmente, daquela ministrada pelo Estado.” (SAVIANI, 1985, p. 20). O controle pela sociedade civil consistiria no acompanhamento e na vigilância do emprego das verbas públicas e do processo ensino-aprendizagem realizado pelo Estado e executado pelos segmentos representativos das camadas populares. Mas, para isso, há necessidade que a sociedade civil seja dirigente e não apenas dirigida. É preciso que as pessoas se apropriem de conhecimentos que possibilitem a tomada de decisões sobre o

---

<sup>45</sup> Artigo sem numeração de página.



sistema educacional, buscando alterar os processos que não respondam às suas necessidades, de classe em si e para si.

Segundo Davies (2003), na sociedade burguesa, a publicização do estatal encontra dificuldade de concretização. Isso acontece porque nenhum Estado irá querer financiar atividades que não sejam controladas por ele, mesmo que fortemente pressionado por uma sociedade civil organizada. Uma pressão dessa natureza está longe de existir no Brasil, apesar dos avanços dos últimos anos. A sociedade civil é também a esfera do privado, e sua ação não é garantia de publicização do Estado.

Ademais, conforme Saviani (1985), “a expressão 'sociedade civil' pode indicar simplesmente os organismos privados que cimentam a dominação, isso é, que legitimam, pela hegemonia e pelo consenso, a coerção e a repressão” (p. 20). Nesse aspecto, na sociedade capitalista, a publicização assume teor neoliberal na Reforma de Estado, onerando a população com os encargos educacionais.

Na verdade, é nisto que está interessado o Estado brasileiro atual. Sua estratégia consiste em não abrir mão do controle do processo educacional transferindo, porém, para a população os encargos relativos ao custo desse processo (SAVIANI, 1985, p. 23).

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que o governo federal, ao defender a inclusão total dos alunos com deficiências no ensino regular, transfere alguns serviços e encargos educacionais à comunidade, e, assim, racionaliza custos operacionais.

Retornando mais especificamente à política de publicização da Educação Especial no Paraná, pode-se dizer que primeiramente, para a sua concretização, as APAEs necessitam ser reconhecidas pelo seu trabalho pedagógico, enquanto escola especial pelo MEC, que defende a inclusão de todos os alunos no ensino comum, e o atendimento educacional especializado em consonância a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva (2008). Todavia, percebe-se contradição quanto à ideologia e quanto à prática na efetivação dessa política.

Quatro meses após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o ministro da Educação, Fernando Haddad e o governador Roberto Requião inauguram em Curitiba a primeira escola estadual de Educação Especial do Paraná, cujo nome, “Escola Estadual de Educação Especial

Lucy Requião de Mello e Silva”, homenageia a mãe do governador. Na solenidade, “o ministro Haddad destacou a sintonia que o Paraná tem com o Ministério nas ações da Educação”, e afirmou que “o Ministério tem uma política forte na inclusão das crianças na escola regular”. “Mas sabemos que há dificuldades com relação a algumas crianças que precisam de ações complementares e apoio especializado” (PARANÁ, DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2008). Isso sinaliza uma tendência ao processo de inclusão parcial.

A posição de resistência à inclusão repercute na mídia: O Paraná é o único estado do País que sofreu redução no número de matrículas de alunos especiais em classes comuns, segundo dados do último Censo Escolar divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), com uma queda de 33,5% de 2007 para 2008. O Estado vai na contramão das demais unidades da Federação, em que o crescimento oscilou entre 9% e 82% (mais da metade registrou aumento superior a 20%). Os dados da Tabela 3 representam o resultado da opção do Paraná por manter os portadores de deficiência em classes especiais. Mas mesmo o ensino especializado também sofreu redução no número de matrículas no ano passado. A queda foi de 27,8%. Com isso, o Estado ficou em quarto lugar entre os que diminuíram as matrículas no ensino especial (FORON, GAZETA DO POVO, 2009).

<b>MATRÍCULAS NO PARANÁ</b>			
Confira as variações de matrículas no Estado entre 2007 e 2008:			
nível de ensino	2007	2008	variação (%)
Educação Básica	2.730.726	2.728.126	-0,1 ▼
Creche	116.004	120.863	4,2 ▲
Pré-Escola	180.559	179.321	-0,7 ▼
Ensino Fundamental	1.677.803	1.690.852	0,8 ▲
Ensino Médio	469.094	472.244	0,7 ▲
Ed. Especial em Classe Especial	48.347	34.926	-27,8 ▼
Ed. Especial em Classe Comum	29.411	19.552	-33,5 ▼
Eja	197.152	185.198	-6,1 ▼
Educação profissional	41.767	44.722	7,1 ▲
Contraturno	6.492	73.389	1.030 ▲
* Além do avanço na oferta de atividades nas escolas, o aumento é atribuído a mudanças na metodologia do censo para essa categoria.			
Fonte: MEC		Infografia: Gazeta do Povo	

TABELA 1 – MATRÍCULAS NO PARANÁ.  
FONTE: FORON, JORNAL GAZETA DO POVO, 2009.

A SEED/PR atribui a redução de matrículas de alunos inclusos no ensino comum à metodologia usada pelo MEC. Esta “exige laudo médico das crianças para contabilizar e esse não era procedimento utilizado pelo Estado” (FORON, GAZETA DO POVO, 2009). Isso significa que há alunos matriculados na modalidade de Educação Especial sem avaliação da equipe da saúde, principalmente neurológica, a qual diagnostica a deficiência em avaliação posterior à avaliação psicoeducacional. Nesse caso, há uma avaliação multidisciplinar que envolve profissionais da saúde, educação e participação da família.

A avaliação diagnóstica não tem por objetivo enquadrar o aluno numa determinada categoria de deficiência, mas, prioritariamente, encaminhá-lo aos serviços educacionais e de saúde que favoreçam ao seu desenvolvimento psicossocial.

Outro fator que favorece a diminuição de alunos com deficiência intelectual na rede comum de ensino é a falta de incentivo do governo do Estado à política de inclusão do MEC. Isso acontece devido às parcerias desenvolvidas com as entidades filantrópicas sem fins lucrativos. Ademais, acrescenta-se a relação estabelecida entre a escola e a família, e o descrédito da profissional da APAE ao potencial do aluno que não contribui para a mudança de organização dessas entidades filantrópicas.

Eliane Reinert é diretora da Associação de Professores, Pais e Amigos da Criança Excepcional e mãe de um menino especial de 13 anos. A associação, uma organização não governamental, é uma escola que atende crianças especiais de até 6 anos. Segundo Eliane, as mães costumam ser inseguras na hora de matricular seus filhos nas escolas convencionais. “Elas não estão preparadas para esses alunos. Isso faz com que muitos pais prefiram a educação especial, pois acreditam que lá seu filho terá atenção diferenciada e não será discriminado.” Eliane diz que o ideal é que a criança que tem capacidade seja encaminhada para as classes convencionais, mas que nem sempre as escolas a recebem bem ou possuem profissionais capacitados. “Meu filho Gabriel estuda em escola especial. Tenho consciência de que ele não tem condições de ir para a escola normal, mas as crianças que têm devem ir e isso pais e professores precisam perceber.” A diretora diz acreditar que ainda faltam escolas especiais no estado e que muitos pais possuem receio em levar seu filho para a escola, o que pode contribuir para a diminuição do número de matrículas. “Nossa escola atende só até os 6 anos, mas já tivemos casos de aluno com 12 que não conseguiu vaga em outro local e teve de ficar aqui (FORON, GAZETA DO POVO, 2009).

A Diretora da APAE, em seu discurso, argumenta em favor da inclusão parcial, “a criança que tem capacidade seja encaminhada”, porém, percebe-se que

são poucos os encaminhados pela reclamação que faltam vagas e escolas especiais. Lembrando que as entidades filantrópicas sem fins lucrativos recebem os recursos financeiros de acordo com o número de matrículas computadas no Censo Escolar. Logo, a diminuição de matrículas nas entidades filantrópicas acarreta perda de verbas. Para o governo federal, isso implica redução de custos com a Educação Especial.

Defendemos a inclusão, mas para que isso aconteça não é necessário exterminar a escola especial. Ela sempre será necessária para uma parcela da população com uma deficiência mais comprometida, que tem uma adaptação pouco provável nas escolas comuns (ZAHAR, FOLHA DE SÃO PAULO, 2009).

Discurso proferido pela secretária-executiva da Federação Nacional das APAEs, Sandra Marinho, após o ministro da Educação, Fernando Haddad, devolver ao Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer 13/2009 para revisão. Segundo o documento, recomenda-se a “obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular”, e deixava como “função complementar ou suplementar o atendimento educacional especializado”.

O ministro Haddad considerou que a obrigatoriedade contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino”. De acordo com a Folha de S. Paulo (2009), “o Ministério da Educação (MEC) defende um prazo maior para implementar a medida e discute o destino das escolas especiais que atendem esse público atualmente”. Outro fator que gera preocupação para as entidades filantrópicas, constitui-se também em alvo imediato. Refere-se aos recursos do FUNDEB, que, de acordo com o documento, condicionam o financiamento do MEC somente às matrículas na escola comum e ao atendimento educacional especializado. Isso traria diminuição de verbas significativas às entidades filantrópicas. Para evitar isso, busca-se o apoio das famílias sensibilizando-as quanto à importância das escolas especiais.

Mandamos cartas para os 40 mil alunos do Paraná e pedimos para que as famílias enviem correspondências para as autoridades expressando a opinião sobre a importância das escolas para a vida dos filhos”, relata José Turozi, presidente da Federação das APAEs do Paraná (BÁGGIO, JORNAL DE BELTRÃO, 2009).

Houve uma mobilização forte das entidades filantrópicas, que repercutiu tanto na mídia quanto no Congresso Federal, contra a homologação do Parecer 13/2009. O ex- senador Flávio Arns fez pronunciamento no plenário do Senado. A seguir parte do discurso proferido em 07/07/2009:

As pessoas que trabalham na Secretaria de Educação Especial, do MEC, estão dizendo, desde o começo: 'Vamos acabar com as escolas especiais. Vamos acabar com as escolas das APAEs, escolas de surdos, escolas para pessoas com distúrbios de conduta, problemas mais sérios. Vamos colocar todo mundo, obrigatoriamente, na classe comum. Vamos acabar com aquilo que a comunidade fez, com aquilo que a comunidade acha importante, necessário; e vamos colocar todas essas pessoas na classe comum, independentemente da vontade da pessoa e das famílias e ao arrepio da legislação'.

Recebi uma pesquisa da USP, uma universidade das mais reconhecidas no Brasil, pedindo para debatermos esse assunto aqui, no Senado, porque o Ministério da Educação também está colocando todas as pessoas surdas, independentemente da vontade da pessoa e de sua família, na escola comum, fechando as escolas de surdos. E a USP diz que os prejuízos que tem observado com relação à população com surdez são extraordinariamente grandes, porque essa pessoa com surdez severa, surdez profunda, se não for atendida com qualidade, dentro de critérios técnicos, adequados, vai ter prejuízos, prejuízos imensos – é a própria USP dizendo.

Surpreendeu-me a diretriz do Conselho Nacional de Educação, que não chamou a sociedade, não discutiu com ela, mas elaborou um documento.

Então, elaborou-se esse documento. Já falei com o Ministério – não com o Ministro, mas com seu gabinete –, solicitando que o Ministro não homologue o documento; que escreva e solicite ao Conselho Nacional de Educação a revisão desse posicionamento. (...) não podemos mais permitir que pessoas que nunca trabalharam na área e foram indicadas unicamente por serem parentes de políticos da Câmara dos Deputados fiquem dizendo para o Brasil o que deve acontecer de maneira equivocada, mal-intencionada, desqualificada e eu até diria sem caráter. Chega! Nesse sentido, a sociedade brasileira tem que dizer: nós queremos, nesses ministérios, como coordenadores de áreas, gente boa, gente que dialogue, que converse, que ache soluções em conjunto, e não essas pessoas (BRASIL, SENADO FEDERAL, 2009).

Logo em seguida (15/07/2009), o deputado federal por Minas Gerais, Eduardo Barbosa, atual presidente da Fenapaes, fez um pronunciamento do qual merece ser lembrada a seguinte passagem:

(...) obtive adesão plena da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados para o envio de um ofício ao Ministro da Educação solicitando a não homologação do Parecer, e, ainda, propondo uma reunião técnica para debater o assunto. No seu pronunciamento, o presidente manifestou-se favorável à inclusão escolar sustentada e exitosa da pessoa com deficiência. Enfatizou sua posição sobre a necessidade da escola especial, qualificada e efetiva, para o atendimento de pessoas com deficiências mais severas, cujo direito ao acesso a iniciativas necessárias e

importantes para sua qualidade de vida deve ser garantido e viabilizado pelo Estado.

Nesse sentido, requeremos uma manifestação formal da Comissão de Educação da Câmara Federal contra a homologação do Parecer nº 13/2009 e da resolução que o acompanha pelo Ministro da Educação, concluiu o Deputado, que teve o apoio dos membros da Comissão (FENAPAES, 2009).

Algumas entidades se manifestaram pedindo a homologação do Parecer. Segundo Zahar, do jornal Folha de S. Paulo (2009), o “manifesto reúne mais de 120 associações e 500 pessoas físicas”, atingindo uma pequena parcela deste setor comparando ao movimento das APAEs. Ou seja, o número torna-se inexpressivo frente à correlação de forças das APAEs e da representação política deste segmento, que se notam nos pronunciamentos e coligações partidárias, além de conversas informais de gabinete e com o ministro Haddad. Os grupos lutam para que suas ideias prevaleçam, e sobressai o consenso na negociação, que atenua o conflito e proporciona maiores ganhos para as entidades filantrópicas sem fins lucrativos. O Parecer CNE/CEB nº 13/2009 foi homologado com algumas alterações em 23 de setembro de 2009 e dispõe exclusivamente sobre o atendimento educacional especializado.

O ministro Fernando Haddad, após intensas manifestações, esclareceu que não haverá o fim das escolas especiais e muito menos o término dos repasses do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) a essas unidades educacionais.

Segundo Haddad, haverá a regulamentação da matrícula dos alunos da educação especial em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Portanto, conforme o MEC, a partir de 2010, os alunos público alvo da educação especial poderão ser matriculados em escolas comuns ou em escolas especiais.

Ainda de acordo com o MEC, o repasse do FUNDEB continuará sendo garantido a escolas especiais ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade (NEWS CAMPO GRANDE, 2009).

Além da garantia dos recursos do FUNDEB, pelo Governo Federal, os convênios firmados com o governo do Paraná são renovados e prorrogados pelo prazo de três anos. O Governo do Paraná anuncia que “quer tornar permanente a parceria com entidades mantenedoras das escolas de Educação Especial”, e prorroga os “convênios com as entidades de cooperação técnica e financeira de todo o Paraná”. Essa medida é uma estratégia política, visando assegurar um prazo para a negociação da política de Estado que torna as escolas especiais permanentes no Paraná.

Segundo o governador Roberto Requião, é uma política de Governo que será transformada em política de Estado.

Para isso, um projeto de lei deve ser encaminhado à Assembleia Legislativa ainda esta semana. O governador anunciou a prorrogação da vigência dos convênios com as entidades por três anos, para assegurar o repasse de recursos caso a tramitação do projeto de lei não seja aprovado ainda este ano. “A medida adotada no Paraná deve servir de referência a todo o Brasil, como já é referência a educação especial no Estado”, afirmou.

Requião lembrou que, ao assumir o Governo do Estado em 2003, havia um movimento para o fechamento das APAEs, como medida politicamente correta para promover a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas escolas da rede pública, posição atualmente defendida pelo Ministério da Educação. “No Paraná, somos politicamente incorretos e reconhecemos a importância da existência das APAEs e congêneres e a participação e o envolvimento da sociedade para administrá-las”, disse (PARANÁ, SEED, 2010).

Com o lema de “inclusão responsável e gradativa” (SANTOS, 2010), o Governo do Paraná defende explicitamente a inclusão parcial, e critica a inclusão total defendida pelo MEC.

Vamos a Brasília para a Conferência Nacional de Educação Básica este mês sem receio de falar ao Ministério sobre a política de inclusão educacional do Paraná que trata diferentemente os desiguais”, disse a chefe do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria, Angelina Matiskei. Segundo ela, a política de inclusão realizada no Paraná é feita de forma responsável e investe nestes espaços privilegiados de aprendizagem para alunos que apresentam altas especificidades (PARANÁ, SEED, 2009).

Não somos contra a política do MEC, mas fazemos uma inclusão responsável. Daqui a um tempo podemos vir a ter a inclusão total”, contemporizou a coordenadora pedagógica de educação especial e inclusão educacional, Nanci Furtado de Menezes. Para a chefe do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Seed, Angelina Matiskei, não atender às especificidades das crianças é que seria uma forma de discriminação e preconceito (SANTOS, 2010).

Vale lembrar que as divergências apresentadas necessitam ser discutidas, uma vez que comprometem o pacto de colaboração estabelecido no regime político do federalismo<sup>46</sup> como forma de organização do Estado brasileiro. Segundo Cury (2007), com base na Constituição Federal de 1988, a União é responsável pela elaboração das diretrizes e bases nacionais da Educação tendo competência

---

<sup>46</sup> O federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre União e os Estados membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns (CURY, 2007, p.115).

privativa, sendo que cabe ao MEC exercer o papel na organização nacional da Educação.

Considerando-se os princípios do federalismo de cooperação, justificam-se as diversas negociações estabelecidas entre os parlamentares e os órgãos do governo federal para frear o fechamento das escolas especiais. Seu funcionamento deve estar respaldadas legalmente, garantindo os recursos dos programas e financiamentos repassados pela União.

Ainda que o MEC não tenha reconhecido o trabalho das entidades filantrópicas desenvolvidas na área educacional, como escolas especiais, o Projeto de Lei nº. 126/10 (ANEXO 4) foi encaminhado à Assembleia Legislativa do Paraná, em 16 de março de 2010. Esse projeto prevê a criação do Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Art. 1º. Fica criado o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino público e gratuito, nas localidades onde o Estado não alcançou o atendimento universal, em consonância com a política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e em cumprimento à legislação específica (PARANÁ, PL126/10, 2010).

Ademais, no Projeto de Lei, o Governo do Paraná se compromete, por meio das leis orçamentárias, a garantir os recursos necessários à execução do Programa, nos termos da Constituição Federal, Constituição Estadual e legislação pertinente. Dentre as garantias estão a merenda escolar aos educandos, a capacitação necessária aos profissionais, a transferência de recursos financeiros, e o apoio no custeio de suas atividades escolares. Quando possuir em seus quadros servidores com a qualificação adequada, o Estado tem incumbência de transferir recursos financeiros para apoiar o suprimento de suas necessidades de pessoal. A equipe designada para o atendimento especializado poderá pertencer a qualquer um dos quadros funcionais do Governo do Estado, desde que esteja em efetivo exercício de seu(s) cargo(s) e possuam a qualificação e/ou a habilitação adequadas. O número de servidores que comporá a equipe a que se refere deverá obedecer a critérios estabelecidos pelo Poder Executivo. Esses critérios devem ser periodicamente



revistos, observando-se a legislação pertinente, e os docentes e demais funcionários contratados não terão vínculo empregatício com o Governo do Estado.

À SEED/PR cabe acompanhar e avaliar o Programa quanto à orientação, acompanhamento, e supervisão pedagógica e administrativa à entidade, através da análise de relatórios e visitas técnicas. A ela compete também monitorar os resultados educacionais através de instrumentos que identifiquem, por escola, os índices e as causas de evasão e avanços do progresso escolar dos alunos, além de fiscalizar o cumprimento das condições ajustadas no presente Programa. Mas a prestação de contas dos recursos recebidos será realizada diretamente ao Tribunal de Contas do Estado (TCE), lembrando que os conselheiros deste órgão não são concursados e assumem o cargo mediante indicação política.

A redação do Projeto de Lei contou com a participação dos representantes das entidades filantrópicas sem fins lucrativos que não atuam exclusiva em Educação Especial nas características de instituição escolar. A estrutura organizacional dessas entidades já havia sido questionada na época da solicitação de sua inclusão no FUNDEB em 2007, posto o desafio de reorganização como escolas especiais ou de revisão de suas formas de atuação.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná reconhece, no entanto, por meio de resolução publicada em Diário Oficial do Estado, a sigla da APAE. Sua denominação, no entanto, sofre alteração para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial na Área de Deficiência Intelectual e Múltiplas. Segundo o senador Flávio Arns, “o Conselho Estadual está agindo de acordo com a lei”, e “qualquer reação do governo federal será desconsiderada”.

A crise que se instaurou no sistema educacional no Paraná referente às extinções das escolas especiais gera insegurança na comunidade escolar, quanto aos rumos das instituições filantrópicas e das poucas públicas, em virtude das divergências políticas entre o governo federal e estadual. As mudanças defendidas pelos grupos que representam esses segmentos, em sua totalidade (social e política), não transcendem a esfera da pequena política, com suas perspectivas individualistas e de manipulação, que permeiam o modo de produção capitalista para fins imediatos de administrar o existente no modelo econômico-corporativo.

Com efeito, somente com o conceito gramsciano de grande política se evidencia a essência da atividade política. Por esse conceito, desvela-se as questões estruturais da sociedade capitalista, o que possibilita a ruptura de práticas

sociais enraizadas. Nessa prática social, prevalece a vontade coletiva, que coloca em xeque as questões da estrutura da sociedade capitalista.

Segundo Gramsci (1977, p. 1244), “a estrutura, a força exterior que esmaga o homem, que o assimila a si, que o torna passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, na origem de novas iniciativas”.

Para tanto, surge a necessidade de transcender a política restrita e elevar-se a estratégia do debate público, capazes de proporcionar a reflexão crítica da população, excluindo a manipulação de dados da realidade imediatista. Assim, a política torna-se instrumento de liberdade, e não apenas a representação da trama privada de determinados grupos com seus interesses particulares. Dessa forma, busca-se a consolidação de uma política ampla, que expresse um projeto social de Educação Inclusiva, considerando as especificidades regionais e a vontade coletiva voltada à formação humana do deficiente intelectual/mental.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, propusemo-nos a analisar a Publicização da Educação Especial no Paraná durante a Gestão do Governador Roberto Requião, que compreendeu o período de 2003 a 2010. Nessa gestão defendeu-se a permanência das escolas especiais mantidas pelas entidades filantrópicas sem fins lucrativos, e um processo de “inclusão gradativa e responsável” nas escolas regulares por meio da inclusão parcial.

Durante a Gestão do Governo Requião, as ações desenvolvidas para a oferta dos serviços ao atendimento educacional dos alunos com deficiência intelectual/mental em escolas especiais foram gradativamente se consolidando com o fortalecimento e a expansão das entidades filantrópicas, amparadas por recursos públicos. Evidencia-se que as articulações e estratégias políticas dos representantes destas entidades filantrópicas. Infiltrando-se nos órgãos públicos, esses representantes construíram amarras políticas, travando alianças e parcerias que culminaram na manutenção e na conservação da hegemonia deste segmento.

A partir dessa correlação de forças, o Governo do Estado alimentou interesses particulares do setor privado com fins públicos, elevou-os a um plano mais geral, e contribuiu para estabelecer na sociedade civil o consenso pela manutenção das escolas especiais regidas pelas entidades filantrópicas sem fins lucrativos. Para tanto, o Governo do Estado estabeleceu como meta a publicização da educação especial no Paraná.

Na sociedade capitalista, de acordo com o ideário neoliberal, a publicização consiste na transferência para as entidades filantrópicas sem fins lucrativos da responsabilidade pela prestação dos serviços educacionais ofertados em escolas especiais. Ora, no Estado do Paraná, isto já vem ocorrendo na prática. No entanto, nesse momento crítico em que as Diretrizes da Educação Inclusiva propostas pelo MEC sinalizam a extinção das escolas especiais, as ações da SEED/PR são direcionadas para a publicização da educação especial. É responsável por isso uma política de Estado que buscou garantir os recursos financeiros para as entidades filantrópicas por meio de contratos de gestão.

O Governador Roberto Requião adotou uma posição polêmica, de cunho neoliberal, ao manter as escolas especiais no Paraná e criticar a política

desenvolvida pelo MEC, considerando-a “errada”. Este posicionamento foi importante porque abriu espaço para o debate e a manifestação na sociedade civil sobre os rumos da Educação Especial. Ele também auxiliou a população a tornar-se mais crítica e a refletir sobre que tipo de educação e de sociedade deseja. Houve a possibilidade de transcender a política restrita que envolve as negociações de parlamentares que defendem interesses particulares de determinados grupos e que envolve as relações de poder entre governantes e governados na sociedade capitalista. A questão de fundo, não discutida pela sociedade, foi a manutenção de escolas particulares com o financiamento público.

Outra dificuldade não superada foi o fato de que os modelos propostos de atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual/mental, de inclusão total propostos pelo MEC, e de permanência das entidades filantrópicas no Paraná, com a inclusão parcial, não responderam as reais necessidades daqueles alunos. Enquanto o primeiro modelo visa a racionalização de recursos e transferência de responsabilidade para a comunidade, o segundo pretendia assegurar os recursos as entidades filantrópicas sem fins lucrativos a fim de manter um serviço especial. Em nenhum dos modelos neoliberais, porém, se questionou o uso dos recursos públicos ou omissão na execução dos serviços públicos que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

A nova demanda socioeconômica gerada pelo sistema capitalista impõe a reforma educacional sustentada pelo princípio da educação inclusiva, a qual preconiza a todos os alunos o direito a educação escolar, inclusive aos deficientes intelectuais/mentais no sistema regular. Neste sentido, naturaliza a deficiência intelectual/mental, e ao mesmo tempo restringe os serviços e recursos da educação especial.

Pensar a Educação Especial significa ultrapassar a visão abstrata que a delimita, e questionar os interesses do modo de produção capitalista. Significa também, e principalmente, considerá-la como a possibilidade de oferta dos meios pedagógicos (serviços e recursos) que promovam o crescimento e a qualidade de vida do aluno com deficiência intelectual/mental a partir da formulação de políticas públicas sustentadas pela ética-política de emancipação humana.

Evidentemente, essa investigação não esgota as possibilidades de análise. Permanecem lacunas que permeiam as políticas públicas inclusivas desenvolvidas

no Estado do Paraná, e que necessitam ser desveladas, pois encontram inseridas num processo inacabado.

## REFERÊNCIAS

AAIDD. 11ª Edição Comitê de Implementação Para: DSM-V CIA e Perturbações do Desenvolvimento Subgrupo, Subcomissão ID Comentários do público sobre a definição da minuta da Deficiência Intelectual. Publicada em 22 de fevereiro de 2010. Disponível <<http://www.aaidd.org/media/PDFs/DSMV.pdf>

ADAMI, Renato Luiz. Audiência pública esclarece a situação da APAE. **Jornal Guaratuba on-line**. 26/11/2004. Disponível: [http://www.guaratubaonline.com.br/index.php?pag=noticia&cod\\_n=3927](http://www.guaratubaonline.com.br/index.php?pag=noticia&cod_n=3927). Acesso em: 03 de jan. 2011.

Adriao, Theresa; Peroni, Vera (Org.) **O público e o privado na educação**: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ANACHE, Alexandra Ayach. **Diagnóstico ou inquisição?**: um estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. Tese (Doutorado) USP, São Paulo, 1997

APAE REALEZA. **Micro ônibus novo**. Disponível: <http://realeza.apaebrasil.org.br>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

ARNS, Flávio. **Boletim Informativo do Senador Flávio Arns – Nosso Mandato**, Ano II– Nº 03 – Julho de 2004. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Boletim Informativo do Senador Flávio Arns – Nosso Mandato**, Ano V – Nº 04 – Maio de 2007. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Gabinete do Senador Flávio Arns. **OF.CIRC/CWB/Nº 06/03**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Gabinete do Senador Flávio Arns. **OF/CIRC/CWB/N.º 07/04**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Gabinete do Senador Flávio Arns. **OF/GBSB/Nº. 021/2008**. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Gabinete do Senador Flávio Arns. **A construção da cidadania da pessoa com deficiência: “Juntos podemos”**. 42º Encontro das APAEs do Paraná Brasília, 2005.

ARRIGUI, G. O Longo Século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996

ARRUDA, Elcia Esnarriaga; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SANTOS, Marielle Moreira. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em uma instituição pública estatal e em uma pública não estatal, em MS, 2004. In: NERES, Celi Corrêa.; LANCILLOTTI, Samira S.

P. (Org.) **Educação Especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande/MS: Uniderp, 2006

BÁGGIO, Alexandre. Apaes protestam contra proposta do MEC de incluir alunos especiais em escola normal. **Jornal de Beltrão**, Paraná, Caderno Geral, 29 de jul. de 2009.

BANDEIRA, Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil (Dois séculos de história)**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1973.

BAPTISTA, Claudio Roberto (et al). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre. In: PRIETO, Rosângela Gaviolo. (coord.). **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões**. Disponível: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_rosangela\\_gavioli\\_prieto.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf)>. Acesso em: 04 de fev. de 2010.

BELO, Chantal (et al). Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização. **Revista Diversidades**, Portugal, n.22. Ano 6. out/dez 2008. Disponível: <http://www.madeira.edu.pt/dreer>. Acesso em: 13 de out. de 2010.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. **A implementação da política educacional de inclusão em Goiás**. 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2820--Int.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2010.

BOMPAN, Fernanda. Governo deve arrecadar mais de R\$ 1,2 trilhão neste ano. **Jornal Diario Comércio e Indústria –DCI**, São Paulo, Caderno Política Econômica, 27 de out. de 2010.

BRASIL. Câmara dos deputados. MEC vai rever resolução sobre educação inclusiva a partir de 2010. Brasília, 2009. Disponível <http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias> Acesso em: 03 de out. de 2010.

\_\_\_\_\_. **Câmara dos deputados**. Projeto de Decreto Legislativo nº 1.142 , DE 2008. Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Mensagem nº 600, de 10 de novembro de 2003**. Brasília. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/VETO\\_TOTAL/2003/Mv600-03.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/VETO_TOTAL/2003/Mv600-03.htm). Acesso em: 04 de janeiro de 2011

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas **com Deficiência**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Disponível em [www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br) . Acesso em 20 de out de 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Brasília, 2009

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 72.425/73, de 3 de jul.1973.** Diário Oficial da União de 4 de jul. de 1973. Brasília, 1978

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.845,** de 5 de março de 2004. Disponível em [www.presidencia.gov.br](http://www.presidencia.gov.br). Acesso em 20 de fev. de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.880,** de 9 de junho de 2004. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.947,** de 16 de junho de 2009. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 1.979-19, de 2 de junho de 2000.** Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Análise dos principais problemas da Educação Básica.** Vol. 1, Brasília, 1978.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.13/2009,** de 5 de outubro de 2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em [www.mec.seesp.gov.br](http://www.mec.seesp.gov.br). Acesso em: 27 de set. de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Publicação 7/7/08, p. 44. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Setorial de educação e cultura.** Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) . Acesso em 4 de abr. de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar.** Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 3 set. de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.** Resolução nº 20, de 16 de maio de 2008. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Repasse de recursos chega a R\$ 293 milhões este ano, 22 de outubro de 2010.** Brasília, 2010. Disponível <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 de jan. de 2011.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE n.º 40**, de 24 de agosto de 2004. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 4-6, jan./jun. 2008. Brasília: SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Assistência Social. **Portaria Nº 2.854**, de 19 de julho de 2000. Brasília, 2000. Disponível: <[www.mds.gov.br/.../portarias/2000/](http://www.mds.gov.br/.../portarias/2000/)>

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento. Portal dos Convênios (SICONV). **Manual para usuários de entidades privadas sem fins lucrativos**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Portaria Interministerial nº2**, de 21 de novembro de 2003. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº 955**, de 21 de junho de 1994. Brasília, 1994. Disponível em [www.fnde.gov.br/index.php/.../transporteescolar/.../historicopnte/download](http://www.fnde.gov.br/index.php/.../transporteescolar/.../historicopnte/download). Acesso em: 27 de jan. 2011

\_\_\_\_\_. Receita Federal. **Orientações Gerais para Solicitação de Doações de Mercadorias Apreendidas**. Disponível em <<http://www.receita.fazenda.gov.br/DestacaoMercadorias/Doacoes/Orienta/defaultorienta.htm>> Acesso em 3 de out. de 2010.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Pronunciamento do Senador Flávio Arns sobre o Parecer Nº 13/2009 do Conselho Nacional de Educação**. Proferido em 7 de julho de 2009, Plenário do Senado, Brasília, 2009.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise Econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: editora 34, 1996

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill (orgs). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999: 15-48.

BUENO, Carmelita Cristina., KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Público e Privado: a educação especial na dança de possibilidades. In: ADRIÃO, Theresa;

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero (coord.). **Políticas regionais de educação especial no Brasil**. 26ª Reunião da ANPEd. Caxambu, 2003.

CAIADO; Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia F. de. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo**. 31ª Reunião da ANPEd. Caxambu, 2008.

CAMBAÚVA, Lenita. Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1988.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. 1ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **Reforma do estado e administração pública-gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CARDOSO, T.F.L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M; CÂMARA BASTOS, M.H. (Orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petropolis: Vozes, 2004. V.I, p. 179-191.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CORREA, Nesdete Mesquita. **A Educação Especial no Brasil dos anos 1990: esboço de política público no contexto da reforma de Estado**. 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/p151.pdf>. Acesso em 23 set. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o Manifesto dos pioneiros da nova de 1932. In: XAVIER, M.C. (Org.) **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

DA ROS, Silvia. Zanatta. Política Nacional de Educação Especial – considerações. **Caderno CEDES**, n.23. São Paulo: Editora Cortez, 1989. p. 23-28.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 12. Portugal: Edições Afrontamento, 1994. p. 109– 139

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. O Público, o privado e o estatal no pensamento educacional brasileiro. **Revista Movimento**, n. 8. Rio de Janeiro: Niteroi, 2003.

DORZIAT, Ana. A inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2009, vol.15, n.2, pp. 269-288. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000200007&script=sci_arttext). Acesso em fev. de 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado na educação. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (orgs). **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Brasília : MEC/Inep/Comped, 2001. Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 5.

EDLER, Rosita. Enfoque sistêmico da educação especial. In: PEREIRA, Olivia (et Al). **Educação Especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; TRINDADE, Zeidi Araujo. Ações de prevenção da deficiência mental, dirigidas a gestantes e recém-nascidos, no âmbito da saúde pública da grande Vitória-ES. **Psicol. USP**, 2002, vol.13, n.1, p. 107-132. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642002000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000100006) Acesso em: 13 de out. de 2010.

FEDERAÇÃO DAS APAES DO PARANÁ. **Informativo da Federação das APAEs e Coirmãs**, n.3 de 24 de setembro de 2007. Disponível: [www.apaepr.org.br/arquivo.phtml?a=10248](http://www.apaepr.org.br/arquivo.phtml?a=10248). Acesso em: 27 de jan. de 2011.

FENAPAES. Comissão de Educação se manifesta contra homologação de resolução que obriga pessoas com deficiência a estudarem em escola regular, 2009. Disponível [www.apaebrasil.org.br](http://www.apaebrasil.org.br). Acesso em: 04 de jan. de 2011.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial – Nova política, novos avanços. **Boletim Eletrônico da Federação Nacional das APAEs**, n.6. Ano 2 (outubro, novembro e dezembro de 2007). Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br> Acesso em: 4 de jan. de 2011.

FERREIRA, José. Romeno. A construção escolar da deficiência mental. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em educação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. p. 59-74.

\_\_\_\_\_. **O GT Educação especial: Análise da trajetória e da produção apresentada (1991 – 2001)**. 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/trajetoriaproducaogt15.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/trajetoriaproducaogt15.doc). Acesso em: 19 mar. 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas ‘estado da arte’. In: **Revista Educação e Sociedade**, nº 79. Campinas: CEDES, 2002. p. 257-272.

**FORON, Priscila. Paraná retrocede na inclusão de alunos especiais, aponta censo.** Jornal Gazeta do Povo, Curitiba, Caderno Ensino, 17 de fevereiro de 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Discursos políticos sobre a inclusão: questões para a política públicas de educação especial no Brasil.** 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?**. XIV ENDIPE, PUCRS, 2008

GATTI, Bernadete. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 6 vls., 1999-2002, vol. 1, p. 393

\_\_\_\_\_. **Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Quaderni del Carcere.** Torino: Einaudi, 1977.

\_\_\_\_\_. **L'Ordine Nuovo (1918-20).** Torino: Einaudi, 1975.

\_\_\_\_\_. **Literatura e vida nacional.** 3ed. São Paulo: Editora civilização brasileira, 1986. Trad. Carlos Nelson Coutinho.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** RJ., Civilização brasileira, 1978.

GUHUR, Michèle Periotto. A Representação da Deficiência Mental numa Perspectiva Histórica. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. I, n. 2, p.75 - 83, 1994.

JANNUZZI, Gilberta. Sampaio de Martino. **A luta da educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. As políticas e os espaços para a criança excepcional. Em: Freitas, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil.** (p. 183-224) São Paulo: Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Educação especial brasileira no contexto da reforma do Estado.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. p. 267-285.

\_\_\_\_\_. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Caderno CEDES**, 1998, vol.19, n.46, pp. 16-28.

\_\_\_\_\_. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Caderno CEDES**. 2000, vol.20, n.50, p. 41-54.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de.; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2ed. Campinas: São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p. 689-715, 2006.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2ed. Brasília: INEP, 2004. Vol2.

LIMA, Marcos Roberto; LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e História das ONGs na região metropolitana de Campinas: aparelho hegemônico ou contra-hegemônico?** Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../FGLfaT5b.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../FGLfaT5b.doc). Acesso em 04 de jun. 2010.

LORENÇO, Júlia Antunes. Advogado diz que denúncia sobre desvio na Apae em Palhoça é motivada por questões políticas. *Diário Catarinense*. 16/04/2010. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default.jsp?uf=2&local=18&section=Geral&newsID=a2873959.xml>. Acesso em: 03 de jan. de 2011.

LOURENÇO FILHO. **Teste ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem de leitura e escrita**. 11ed. São Paulo.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: Freitas. M. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARIA, Marcos Paulo de. TCU condena ex-presidente da Apae a devolver dinheiro público. **Gazeta Maringá**. 18/06/2009. Disponível em: <http://www.gazetamaringa.com.br/online/conteudo.phtml?tl=1&id=897383&tit=TCU-condena-ex-presidente-da-Apae-a-devolver-dinheiro-publico>. Acesso em: 03 de jan. de 2011.

MARINS, Simone Cristina Fanhani.; MATSUKURA, Thema Simões. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira Educação Especial**, 2009, vol.15, n.1, pp. 45-64.

MARTONI, Ligia. **Denúncias em Apae serão apuradas.** *Jornal Paraná on-line*. 25/08/2006. Disponível em: <http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/195570/?noticia=DENUNCIAS+EM+APAE+SER+AO+APURADAS>. Acesso em 03 de jan. de 2011.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política.** São Paulo: Mandacaru, 1989.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.** 2ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARTINS, Lucia de Araujo Ramos(coord.). Inclusão escolar na rede municipal de Natal/RN. In: PRIETO, Regina. Gavioli. (coord.). **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões.** 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. Disponível: [http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_rosangela\\_gavioli\\_prieto.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf). Acesso em 4 de fev. de 2010.

MATO GROSSO DO SUL. MEC garante funcionamento de escolas especiais em 2010. **Jornal Campo Grande News.** Campo Grande, 25 de set. de 2009. Disponível em <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/mec-garante-funcionamento-de-escolas-especiais-em-2010-09-25-2009>> Acesso em 4 de jan. de 2011.

MATOS, Nelson Dagoberto de.. A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001). **Revista brasileira de educação especial.** 2007, vol.13, n.1, pp. 77-94.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Educação Especial.** Série Cadernos de Educação. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEGID, Jorge Neto. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental.** 1999. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **APAE Educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais.** 31ª reunião da Anped. Minas Gerais: Caxambu, 2008. Disponível <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4852--Int.pdf>. Acesso em: 5 de jan. de 2010.

\_\_\_\_\_. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina.** 32ª. Reunião Anual da ANPED, 2009. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/programacao\\_gt/programacaoqt15.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/programacao_gt/programacaoqt15.pdf). Acesso em: 23 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta.** 2006. 125f. Tese (doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

MENDES, Enicéia G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MINTO, César Augusto. Da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, Marina Silveira. MARINS, Simone Cristina Fanhani (orgs). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 11-39

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINTO, Lalo Watanabe. Globalização, transição democrática e educação internacional (1984...). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel (orgs). **Navegando pela História da Educação Brasileira.** São Paulo: Campinas, 2006. Disponível <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_transicao\\_democratica\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html)> Acesso em: 21 de abr. de 2010.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003

MOREJÓN, Kizzy. **A inclusão escolar em Santa Maria /RS na voz de alunos com deficiência mental, seus pais e seus professores.** Dissertação de mestrado (2001).

OLIVEIRA, Ivanilde. Apoluceno. (coord.). Inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual em Belém do Pará. In: PRIETO, Regina Gavioli. **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões.** 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004. Disponível: [http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_rosangela\\_gavioli\\_prieto.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf). Acesso em: 4 de fev. de 2010.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de.; CORRÊA, Nesdete Mesquita.; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Construção da educação inclusiva: a situação de Campo Grande, 2004. In: **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implantação em municípios das diferentes regiões.** 27ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPED. Caxambu, 2004, v. 1. p. 1146.

PANSARDI, Marcos Vinícius. Pensando as relações entre democracia e educação: do nascimento da social-democracia à hegemonia neoliberal. In: SCHLESENER, Anita Helena; Silva, Sidney Reinaldo da. **Política, Gestão e História da Educação no Brasil.** Curitiba, UTP, 2010.

PARANÁ. Política inclusiva da Secretaria de Educação atendeu 80 mil alunos. **Agência de notícias**. Curitiba, 29 de dez. de 2009. Disponível <http://www.aen.pr.gov.br> Acesso em 7 de nov. de 2010.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Paraná. **Projeto de Lei nº 126/10** de 16 de março de 2010.

PARANÁ. Dia a Dia Educação. **Governador autoriza compra de merenda escolar para o primeiro semestre de 2008**. Disponível <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 12 dez. de 2010.

\_\_\_\_\_. Dia a Dia Educação. **Governador inaugura em Curitiba a primeira escola estadual de educação especial**, 12 de mai. de 2008. Disponível <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=424>> Acesso em: 12 de abr. de 2009.

\_\_\_\_\_. Dia a Dia Educação. **Paraná se destaca por sistema de inclusão de estudantes com necessidades especiais**, 19 de fev. de 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=805>. Acesso em: 23 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Dia a Dia Educação. **Parceria com mantenedoras de escolas de educação especial será permanente**, 9 de mar. de 2010. Disponível <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 12 de mar. de 2010.

\_\_\_\_\_. Dia a Dia Educação. **Requião garante a continuidade dos repasses às Apaes do Paraná**, 31 de out. de 2007. Disponível <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 12 de mar. de 2010.

\_\_\_\_\_. Dia a Dia Educação. **Subsídios para a Construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/artigo\\_2.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/artigo_2.pdf). Acesso em: 20 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério Público. **GAECO prende secretário de APAE por desvio de dinheiro público**. Disponível em: <http://www.mp.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1307>. Acesso em: 03 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Goioerê. **APAE vai receber recurso para aquisição de veículo adaptado**, 20 de abr. de 2010. Disponível: <http://www.goioere.pr.gov.br>. Acesso em: 04 de jan. de 2011.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de Maringá. **Prefeitura investe recursos próprios em ônibus e vans para Educação, APAE e ANPR**, 9 de set. de 2010. Disponível <http://www2.maringa.pr.gov.br>. Acesso em: 04 de jan. de 2011.



\_\_\_\_\_. Prefeitura de Toledo. **PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar.** Disponível em: <http://www.toledo.pr.gov.brhttp://www.toledo.pr.gov.br> Acesso 8 de set. de 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **A Educação Especial no Paraná: subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica**, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **O público e o privado na educação interfaces entre estado e sociedade.** São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado.** In: Anped SUL 2008, 7. VII Seminário de Pesquisa da Região Sul Pesquisa em educação e inserção social, Itajaí.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais e a relação público/privado.** 32<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalho>. Acesso em: 27 mar.2010.

\_\_\_\_\_, ADRIÃO, Theresa. **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007, p. 146

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PESTALOZZI. Associação Pestalozzi de Niteroi. Fundeb contempla escolas especializadas. **Jornal da Pestalozzi**, nº. 98, de Dezembro/ 2005. Rio de Janeiro: Niteroi, 2005.

PLATT, Adreana D. O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente ds políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócioconceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social). Campinas, Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado, 2004

PRIETO, Regina Gavioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: MARINS, S. C. F.; PALHARES, M. S. (Org.). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45-49.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs) **Políticas públicas: Educação, tecnologias e pessoas com deficiências.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. p. 125-152

\_\_\_\_\_. (coord). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. **27<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED**, 2004. Disponível:

[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_rosangela\\_gavioli\\_prieto.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf). Acesso em 4 de fev de 2010. P. 81-112.

RPC TV. Crise na Apae de Londrina. **Jornal Bom Dia Paraná**. 22/10/2010. Disponível: <http://www.rpctv.com.br/bom-dia-parana/2010/10/crise-na-apae-de-londrina/>. Acesso em: 03 de jan. de 2011.

SANTOS, Valtecir.. Paraná desafia MEC em política de inclusão. Curitiba, **Gazeta do Povo**, 24 de mai. de 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/>> Acesso em: 24 mai. 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível: <http://www.selursocial.org.br/terminologia.html> Acesso em: 30 de set. de 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e algumas falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Revista Princípios**, São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1998, p. 66-72.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Informativo Expressão Sindical do Sinpro**. São Paulo: Garulhos, 2007. Disponível <http://www.sinproguarulhos.org.br/entrevistas.asp>. Acesso em: 23 de fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Aprender com as Diferenças**. Disponível: <http://www.planetaeducacao.com.br/porta/artigo.asp?artigo=1320>. Acesso em: 13 de set. de 2010.

SCHELESENER, Anita Helena. A dimensão política da educação. In: MACHADO, Evelcy Monteiro (orgs). **Formação do educador: educação, demandas sociais e utopias**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

\_\_\_\_\_. **Direito, estado, educação: uma leitura de Gramsci**. Disponível em: [http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq7/13\\_direito\\_estado\\_cp7.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq7/13_direito_estado_cp7.pdf) f. Acesso em: 07 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Hegemonia e Cultura**. 3ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em pós-graduação: pressupostos e limites. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **A pesquisa na pós-graduação em educação: reflexões, avanços e desafios**. Curitiba: UTP, 2007. 260p.

\_\_\_\_\_. Revolução e cultura em Gramsci. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação especial em tempos de educação inclusiva: a identidade docente em questão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 209-226, jul./dez. 2008. ISSN 1981-0431

SILVA, Shirley. **Educação Especial: um esboço da Política Pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília, INEP/MEC, 1989

XAVIER, Maria do Carmo. (Org.) **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ZAHAR, ANDRÉ. MEC rejeita texto que obriga a pôr deficiente em escola comum. **Jornal Folha de São Paulo, São Paulo**, 19 de agosto de 2009. Disponível < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u611795.shtml>> Acesso em: 17 de set. de 2010.

## ANEXOS

## ANEXO A – ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CONVENIADAS COM A SEED/PR

NRE	MUNICÍPIO	MANTENEDORA	ESCOLA
APUCARANA	APUCARANA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE APUCARANA
APUCARANA	ARAPONGAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIONS CLUB DE ARAPONGAS
APUCARANA	BOM SUCESSO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO PRÍNCIPE
APUCARANA	BORRAZOPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL "A PATOTINHA"
APUCARANA	CALIFÓRNIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOANA CARREIRA PORTELINHA
APUCARANA	CAMBIRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECANTO DO AMOR
APUCARANA	FAXINAL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARY ABELA MICALLEF
APUCARANA	JANDAIA SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CANTINHO FELIZ
APUCARANA	KALORÉ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECANTO MÁGICO
APUCARANA	MARILÂND SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARILANDENSE
APUCARANA	MARUMBI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MARUMBI
APUCARANA	MAUÁ SERRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MAUÁ DA SERRA
APUCARANA	NOV ITACOLOMI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PRIMEIROS PASSOS
APUCARANA	RIO BOM	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CASINHA FELIZ
APUCARANA	SABÁUDIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTRELA DA VIDA
ÁREA NORTE	ADRIANOPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOANI VELOZO DE ARAÚJO
ÁREA NORTE	A.TAMANDARÉ	ADADE ROZA BINI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFª ROZA BINI DE OLIVEIRA
ÁREA NORTE	BOCAIÚVA SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LUZ DO MEU CAMINHO
ÁREA NORTE	CAMP. G DO SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA CLARA BARBOSA GAMA
ÁREA NORTE	COLOMBO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SANTA GEMMA GALGANI
ÁREA NORTE	ITAPERUÇU	APMI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFª RUTH CASCÃO MACHADO DE JESUS
ÁREA NORTE	PINHAIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PADRE ANTONIO CARLOS ZAGO
ÁREA NORTE	PIRAQUARA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANTONIO CARLOS GABARDO
ÁREA NORTE	RIO BRANCO SUL	APMI	ESCOLA ESPECIAL MARIA AIDÉ
ÁREA NORTE	TUNAS DO PR	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OSVALDO ARNS
ÁREA SUL	AGUDOS DO SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TIA DARCY
ÁREA SUL	ARAUCÁRIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFª JOANA BELNIAK DA SILVA
ÁREA SUL	BALSA NOVA	PREFEITURA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSORA ETELVINA VIERIA FERREIRA
ÁREA SUL	CAMPO LARGO	ERCE	ESCOLA DE INTEGRAÇÃO E RECUPERAÇÃO DA CRIANÇA EXCEPCIONAL
ÁREA SUL	CONTENDA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MENINO JESUS
ÁREA SUL	FAZ RIO GRANDE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESPERANÇA DE VIDA
ÁREA SUL	LAPA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INTEGRAÇÃO À VIDA
ÁREA SUL	MANDIRITUBA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TIA LININHA
ÁREA SUL	QUITANDINHA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CAMINHOS DO APRENDER
ÁREA SUL	RIO NEGRO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SEBASTIÃO MALAQUIAS GOMES
ÁREA SUL	RIO NEGRO	PREFEITURA	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TIA APOLÔNIA
ÁREA SUL	S JOSÉ PINHAIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AMOR PERFEITO
ÁREA SUL	TIJUCAS DO SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIÇÃO DE VIDA

ASSIS CHATEAUBRIAND	ASSIS CHATEAU	ADAVI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE SOL
ASSIS CHATEAUBRIAND	ASSIS CHATEAU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TERNURA
ASSIS CHATEAUBRIAND	FORMOSA OEST	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CANTINHO FRATERNAL
ASSIS CHATEAUBRIAND	IRACEMA OESTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MENINO JESUS
ASSIS CHATEAUBRIAND	JESUÍTAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOSSO CANTINHO
ASSIS CHATEAUBRIAND	NOVA AURORA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVO AMANHECER
ASSIS CHATEAUBRIAND	TUPÃSSI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE LUZ
CAMPO MOURÃO	ALTAMIRA DO PR	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTRELA DA VIDA
CAMPO MOURÃO	ARARUNA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PADRE CRISTIANO
CAMPO MOURÃO	BARBO FERRAZ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFª YARA SERAFIM
CAMPO MOURÃO	CAMPIN LAGOA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SANTA TERESINHA
CAMPO MOURÃO	CPO MOURÃO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOSEPHINA WENDLING NUNES
CAMPO MOURÃO	ENG BELTRÃO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL HILDA VEITAS
CAMPO MOURÃO	FÊNIX	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVOS CAMINHOS
CAMPO MOURÃO	IRETAMA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FAVOS DE MEL
CAMPO MOURÃO	MAMBORE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS
CAMPO MOURÃO	NOVA CANTU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NEUSA MARIA PEREIRA
CAMPO MOURÃO	PEABIRU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MENINO DEUS
CAMPO MOURÃO	RONCADOR	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNDO ENCANTADO
CASCABEL	ANAHY	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAZÃO DE VIVER
CASCABEL	B VISTA APAREC	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BOM JESUS
CASCABEL	BRAGANEY	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE SOL
CASCABEL	CAFELÂNDIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOÃO VIANEI
CASCABEL	CAMPO BONITO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARAÍSO DA CRIANÇA
CASCABEL	C L MARQUES	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCER
CASCABEL	CASCABEL	ASSORPE	CENTRO REGIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO – CRAPE
CASCABEL	CASCABEL	ACAS	ESCOLA DA ACAS – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL PARA SURDOS
CASCABEL	CASCABEL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL VALÉRIA MENEGHEL
CASCABEL	CASCABEL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. LUIZ PASTERNAK
CASCABEL	CASCABEL	APOFILAB	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CLAUDEMIR CONAQUE
CASCABEL	CATANDUVAS	PESTALOZZI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PESTALOZZI
CASCABEL	CÉU AZUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BEIJA-FLOR
CASCABEL	CORBÉLIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVO HORIZONTE
CASCABEL	GUARANIÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO PRÍNCIPE
CASCABEL	IBEMA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LAR ESPERANÇA
CASCABEL	LINDOESTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ARCO-IRIS
CASCABEL	S TEREZA OESTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNDO FELIZ
CASCABEL	TRÊS BARRA PR	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECANTO DO SABER
CASCABEL	V CRUZ OESTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL IRMÃ DULCE
CIANORTE	CIANORTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOÃO PAULO I
CIANORTE	CIDADE GAÚCHA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANA NERY
CIANORTE	INDIANÓPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CRIANÇA ESPERANÇA
CIANORTE	JAPURÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CANTINHO FELIZ
CIANORTE	JUSSARA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL VAMOS CAMINHAR JUNTOS
CIANORTE	RONDON	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ROSA AZUL
CIANORTE	SÃO TOMÉ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCER
CIANORTE	TAPEJARA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CAMINHO DO SABER
CIANORTE	TERRA BOA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ARCO-IRIS
CIANORTE	TUNEIRAS OESTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRILHO DO SOL
CORNÉLIO	ASSAÍ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 12 DE OUTUBRO

PROCÓPIO			
CORNÉLIO PROCÓPIO	BANDEIRANTES	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO PRÍNCIPE
CORNÉLIO PROCÓPIO	CONGONHINHAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSORA GLADYS COSTA SANTOS
CORNÉLIO PROCÓPIO	C PROCÓPIO	PREFEITURA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROCOPENSE
CORNÉLIO PROCÓPIO	C PROCÓPIO	VISIAUDIO	CENTRO DE ATEND. ESPECIALIZADO P/ PORTADORES DE DEF. VISUAL OU DEF.AUDITIVA DE C. PROCÓPIO
CORNÉLIO PROCÓPIO	JATAIZINHO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PREFEITO EVILÁZIO RANGEL CORDEIRO
CORNÉLIO PROCÓPIO	N AMER COLINA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INTEGRAÇÃO COLINENSE
CORNÉLIO PROCÓPIO	NOVA FÁTIMA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FATIMENSE
CORNÉLIO PROCÓPIO	N S BÁRBARA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESPERANÇA E VIDA
CORNÉLIO PROCÓPIO	S CEC PAVÃO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CECILIENSE
CORNÉLIO PROCÓPIO	SANTA MARIANA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECANTO DA ALEGRIA
CORNÉLIO PROCÓPIO	STO. A PARAISO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARAISO
CORNÉLIO PROCÓPIO	S JERON SERRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PREF. JOÃO MARIA PROENÇA
CORNÉLIO PROCÓPIO	S SEBAST AMOR	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSOR ELIAS ABRAHÃO
CORNÉLIO PROCÓPIO	SERTANEJA	PREFEITURA	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNDO ENCANTADO
CORNÉLIO PROCÓPIO	URAI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS
CURITIBA	01 CURITIBA	ADEVIPAR	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROF. ORLANDO A CHAVES
CURITIBA	02 CURITIBA	APPACE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA MULTIDISCIPLINAR
CURITIBA	03 CURITIBA	AFECE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS
CURITIBA	04 CURITIBA	APAS	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA APAS
CURITIBA	05 CURITIBA	E E PRIMAVERA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PRIMAVERA
CURITIBA	06 CURITIBA	APR	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NABIL TACLA
CURITIBA	07 CURITIBA	EPHETA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EPHETA
CURITIBA	08 CURITIBA	FEPE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ECUMÊNICA
CURITIBA	09 CURITIBA	COCEC	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NILZA TARTUCE
CURITIBA	10 CURITIBA	ASS. DEF. MOTOR	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL VIVIAN MARÇAL
CURITIBA	11 CURITIBA	IPC	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROF. OSNY MACEDO SALDANHA – ENS. FUNDAMENTAL
CURITIBA	12 CURITIBA	IRP	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECUPERAÇÃO PEDAGÓGICA
CURITIBA	13 CURITIBA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTIMULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
CURITIBA	14 CURITIBA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AGRÍCOLA HENRIETTE MORINEAU
CURITIBA	15 CURITIBA	APADEVI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LUIZ BRAILLE
CURITIBA	16 CURITIBA	UPAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MENINO JESUS
CURITIBA	17 CURITIBA	AMENA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ALTERNATIVA
CURITIBA	18 CURITIBA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INTEGRAÇÃO E TREINAMENTO DO ADULTO
CURITIBA	19 CURITIBA	ASTRAU	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CENTRAU – ENSINO FUNDAMENTAL
CURITIBA	20 CURITIBA	P. COTOLENGO	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO COTOLENGO
CURITIBA	21 CURITIBA	IHOEPAR	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CAMILO
CURITIBA	22 CURITIBA	AFAN	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSOR ALTAYR DOS SANTOS CAVALI
CURITIBA	23 CURITIBA	FACE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BOA VISTA
CURITIBA	24 CURITIBA	RUTH SCHRANK	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 29 DE MARÇO
CURITIBA	25 CURITIBA	ADIPE	CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO ENFANCE
CURITIBA	26 CURITIBA	TIA MARIA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TIA MARIA
CURITIBA	27 CURITIBA	N. ESPERANÇA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVA ESPERANÇA
CURITIBA	28 CURITIBA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TERAPÊUTICA VIVENDA

CURITIBA	29 CURITIBA	IEPE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FÊNIX
CURITIBA	30 CURITIBA	RENASCE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCER
CURITIBA	31 CURITIBA	AMCIP	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE INTEGRAÇÃO E PREVENÇÃO
CURITIBA	32 CURITIBA	ACAIE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FORREST GUMP
CURITIBA	33 CURITIBA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LUAN MULLER
CURITIBA	34 CURITIBA	AAEPR	CENTRO ESPECIALIZADO DE HABILITAÇÃO PROFISSIONAL MERCEDES STRESSER
CURITIBA	35 CURITIBA	H GORGEN	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROF. HERMANN GORGEN
CURITIBA	36 CURITIBA	APADEH	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASIL PERROTTI
CURITIBA	37 CURITIBA	SESA	CENTRO DE REEDUCAÇÃO VISUAL
CURITIBA	38 CURITIBA	SESA	CENTRO REGIONAL DE ATENDIMENTO INTEGRADO AO DEFICIENTE – CRAID
DOIS VIZINHOS	B ESPER IGUAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAI DE LUZ
DOIS VIZINHOS	CRUZ IGUAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL VIVA VIDA
DOIS VIZINHOS	DOIS VIZINHOS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COLIBRI
DOIS VIZINHOS	N ESPERAN SUD	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCENDO PARA A VIDA
DOIS VIZINHOS	N PRATA IGUAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCER
DOIS VIZINHOS	SLTO LONTRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ARCO-IRIS
DOIS VIZINHOS	S J DO OESTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNDO FELIZ
FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MELVIN JONES
FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	APASFI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA SURDOS DA APASFI – ED. INFANTIL E ENS. FUNDAMENTAL
FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	ACDD	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CRISTIAN EDUARDO HACK CARDOZO
FOZ DO IGUAÇU	FOZ DO IGUAÇU	NOSSO CANTO	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL KARIN KNEBEL
FOZ DO IGUAÇU	MATELÂNDIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JESUS MENINO
FOZ DO IGUAÇU	MEDIANEIRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESPAÇO AMIGO
FOZ DO IGUAÇU	MEDIANEIRA	AMESFI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA AMESFI
FOZ DO IGUAÇU	MISSAL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA GORETTI
FOZ DO IGUAÇU	S TERE ITAIPU	PESTALOZZI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO POLEGAR
FOZ DO IGUAÇU	S MIG IGUAÇU	PESTALOZZI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PESTALOZZI
FRANCISCO BELTRÃO	AMPERE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAI DE SOL
FRANCISCO BELTRÃO	BARRAÇÃO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVOS HORIZONTES
FRANCISCO BELTRÃO	BELA V. CAROBA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SONHO ENCANTADO
FRANCISCO BELTRÃO	CAPANEMA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CAMINHO FELIZ
FRANCISCO BELTRÃO	ENÉAS MARQUES	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL VIVA VIDA
FRANCISCO BELTRÃO	FCO BELTRÃO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNDO COLORIDO
FRANCISCO BELTRÃO	MARMELEIRO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTRE AMIGOS
FRANCISCO BELTRÃO	PÉROLA OESTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNDO DA ESPERANÇA
FRANCISCO BELTRÃO	PINHAL S BENTO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAI DE LUZ
FRANCISCO BELTRÃO	PLANALTO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOAQUINA DE VEDRUNA
FRANCISCO BELTRÃO	PRANCHITA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVO AMANHECER
FRANCISCO BELTRÃO	REALEZA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PRIMAVERA
FRANCISCO BELTRÃO	RENASCENÇA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMEÇO DE VIDA
FRANCISCO BELTRÃO	SALGADO FILHO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCER
FRANCISCO BELTRÃO	S IZABEL OESTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNDO DA CRIANÇA
FRANCISCO BELTRÃO	S ANTONIO SUDO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MEU PEQUENO PARAÍSO
FRANCISCO BELTRÃO	VERÊ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CRIANÇA FELIZ
GOIOERÊ	GOIOERÊ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PADRE ANCHIETA
GOIOERÊ	JANIÓPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CRIANÇA ESPERANÇA
GOIOERÊ	JURANDA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LUZ DA VIDA

GOIOERÉ	MOREIRA SALES	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RODRIGO BARBATO
GOIOERÉ	UBIRATÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JESUS MENINO
GUARAPUAVA	CANDÓI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCER
GUARAPUAVA	FOZ DO JORDÃO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SER E APRENDER
GUARAPUAVA	GOIOXIM	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SANTA ANA
GUARAPUAVA	GUARAPUAVA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANNE SULLIVAN
GUARAPUAVA	GUARAPUAVA	APADEVI	CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO À PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA VISUAL
GUARAPUAVA	PINHÃO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO PRÍNCIPE
GUARAPUAVA	RESERVA IGUAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CRIANÇA ESPERANÇA
GUARAPUAVA	TURVO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEDACINHO DO CÉU
IBAITI	CONS MAIRINCK	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOL ENCANTADO
IBAITI	FIGUEIRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFª MARIA CELESTE DE ARAÚJO
IBAITI	IBAITI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TIO TEÓFILO
IBAITI	JABOTI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA CARVALHO DE OLIVEIRA
IBAITI	JAPIRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOÃO PROFESSOR
IBAITI	PINHALÃO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVA VIDA
IBAITI	SIQUEI CAMPOS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AVELINO ANTONIO VIEIRA
IBAITI	TOMAZINA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA BONFIM
IRATI	FERN. PINHEIRO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANDREA CRISTINA CABRAL
IRATI	GUAMIRANGA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE SOL
IRATI	INÁCIO MARTINS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CRIANÇA FELIZ
IRATI	IRATI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOSSA ESCOLA
IRATI	MALLET	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE LUZ
IRATI	PRUDENTÓPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECUPERAÇÃO DO EXCEPCIONAL
IRATI	REBOUÇAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL "A ESCOLINHA"
IRATI	RIO AZUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TIA EMÍLIA PASZKO
IRATI	TEIX SOARES	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CATARINA KNAUT PRZYBYSZ
IVAIPORÃ	CÂNDIDO ABREU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SANTA CLARA DE ASSIS
IVAIPORÃ	GODOY MOREIRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE GODOY MOREIRA
IVAIPORÃ	GRANDES RIOS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE LUZ
IVAIPORÃ	IVAIPORÃ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE IVAIPORÃ
IVAIPORÃ	JARDIM ALEGRE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LÚCIA BRAGHIROLI RECH
IVAIPORÃ	LIDIANÓPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTRELA CADENTE
IVAIPORÃ	MANOEL RIBAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ROTARIANA CRIANÇA FELIZ
IVAIPORÃ	RIO BCO DO IVAI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RIO BRANCO DO IVAI
IVAIPORÃ	ROSÁRIO IVAI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCER
IVAIPORÃ	S JOÃO DO IVAÍ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CARINHO FRATERNAL
IVAIPORÃ	S PEDRO DO IVAI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SÃO PEDRO DO IVAI
JACAREZINHO	ABATIÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECANTO DOS ANJOS
JACAREZINHO	ANDIRÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE LUZ
JACAREZINHO	CAMBARÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MENSAGEIROS DE LUZ
JACAREZINHO	CARLÓPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EDWIRGES BENEDITO DO AMARAL
JACAREZINHO	JACAREZINHO	AJADAVI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROF. CARLOS NEUFERT
JACAREZINHO	JACAREZINHO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA DE NAZARÉ
JACAREZINHO	JOAQUIM TÁVORA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FREI FRANCISCO
JACAREZINHO	JUNDIAÍ DO SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LUZ DA MANHÃ
JACAREZINHO	QUATIGUÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO LUCAS
JACAREZINHO	RIBEIRÃO CLARO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AMOR PERFEITO
JACAREZINHO	RIBEIRÃO PINHAL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DESPERTAR
JACAREZINHO	S ANT PLATINA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCER
LARANJEIRAS	CANTAGALO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DESPERTAR
LARANJEIRAS	LARANJEIRAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOSSO CANTINHO



LARANJEIRAS	N LARANJEIRAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSORA IVONE ANA WRUBEL TEIXEIRA
LARANJEIRAS	QUEDAS IGUAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BEM ME QUER
LARANJEIRAS	R BONITO IGUAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CANTINHO FELIZ
LOANDA	DIAMANTE NORT	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL REVIVER
LOANDA	ITAÚNA DO SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESPERANÇA E AMOR
LOANDA	LOANDA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOÃO PAULO II
LOANDA	MARILENA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SANTA HELENA
LOANDA	NOVA LONDRINA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LA SALETTE
LOANDA	PLANALTINA PR	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PE JOSÉ SAZAMI KUMAGAWA
LOANDA	QUERÊNCIA NOR	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SONHO MEU
LOANDA	S CRUZ M CASTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA DO ROSÁRIO TORRE
LOANDA	S ISABEL DO IVAÍ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFª FLORINDA MARTINS BRUNO
LOANDA	SANTA MONICA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAUL GARCIA
LOANDA	S PEDRO DO PR	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ELVIRA PIGOLI CRESPILO
LONDRINA	ALVORADA SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CELSO HEINZEN
LONDRINA	B VIST PARAÍSO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA MENDES VALENTE
LONDRINA	CAFEARA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MENINO DEUS
LONDRINA	CAMBÉ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OSWALDO DE JESUS
LONDRINA	CENTENÁRIO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MENINO DEUS
LONDRINA	FLORESTÓPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CRIANÇA FELIZ
LONDRINA	GUARACI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAI DE SOL
LONDRINA	IBIPORÃ	APAE	CENTRO EDUCACIONAL JOÃO XXIII – ENSINO ESPECIAL
LONDRINA	IBIPORÃ	APADEVI	CENTRO DE ATENDIMENTO AO DEFICIENTE VISUAL
LONDRINA	JAGUAPITÃ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFA. NILDA SIMIONI RODRIGUES
LONDRINA	LONDRINA	ILECE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ILECE
LONDRINA	LONDRINA	ILITC	INSTITUTO LONDRINENSE DE INSTRUÇÃO E TRABALHO PARA CEGOS – ILITC
LONDRINA	LONDRINA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SANTA RITA
LONDRINA	LONDRINA	COL	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MANAIN – CENTRO OCUPACIONAL DE LONDRINA
LONDRINA	LONDRINA	APS DOWN	CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CRESCER
LONDRINA	LONDRINA	FLÁVIA CRISTINA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FLÁVIA CRISTINA
LONDRINA	LUPIONÓPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AMOR E VIDA
LONDRINA	PORECATU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JORGE RUDNEY ATALLA JUNIOR
LONDRINA	PRIMEIRO MAIO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL VERA VIANNA BAPTISTA
LONDRINA	ROLÂNDIA	APAE	INSTITUTO DE ORIENTAÇÃO E REABILITAÇÃO DA CRIANÇA EXCEPCIONAL – IORCE
LONDRINA	SERTANÓPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SERTANÓPOLIS
LONDRINA	TAMARANA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE TAMARANA
MARINGÁ	ASTORGA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AMOR PERFEITO
MARINGÁ	ATALAIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SENTIDO DA VIDA
MARINGÁ	COLORADO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CRISTO REI
MARINGÁ	DR CAMARGO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FRANCISCO ESCORSIN
MARINGÁ	FLORAI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEDACINHO DO SOL
MARINGÁ	IGUARAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAI DE SOL
MARINGÁ	ITAMBÉ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MAURO NAKAMURA
MARINGÁ	LOBATO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFA. ZARA JOELE LEMOS
MARINGÁ	MANDAGUAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELICANO
MARINGÁ	MANDAGUARI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DOM JAIME LUIZ COELHO
MARINGÁ	MARIALVA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEDRO VIRIATO PARIGOT DE SOUZA
MARINGÁ	MARINGÁ	ANPR	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL "ALBERT SABIN"
MARINGÁ	MARINGÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIOGO ZULIANI
MARINGÁ	MARINGÁ	ANPACIN	CENTRO EDUCACIONAL PARA SURDOS – COLÉGIO MODELO MARINGÁ
MARINGÁ	MARINGÁ	AMA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LEO KANNER

MARINGÁ	MARINGÁ	AFIN	CENTRO DE APOIO AO FISSURADO LÁBIO PALATAL
MARINGÁ	N. SRA. GRAÇAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANJOS DA PAZ
MARINGÁ	PAIÇANDU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL THEREZINHA MENEGUETTI SEGHEZZI
MARINGÁ	SANTA FÉ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVO AMANHECER
MARINGÁ	SANTO INÁCIO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CORAÇÃO DE JESUS
MARINGÁ	S JORGE DO IVAÍ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DOUTOR RAUL MARTINS
MARINGÁ	SARANDI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LUIZ BIFON
PARANAGUÁ	ANTONINA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL JOANA DE CAMARGO MACHADO
PARANAGUÁ	GUARATUBA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFª. ARLETE PEREIRA DO NASCIMENTO
PARANAGUÁ	GUARATUBA	APADVG	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFISSIONAL DANIELA, EMANOELA E SORAIA
PARANAGUÁ	MATINHOS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BEM ME QUER
PARANAGUÁ	MORRETES	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESCALADA
PARANAGUÁ	PARANAGUÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA NELLY PICANÇO
PARANAGUÁ	PARANAGUÁ	ACEDA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA SURDOS NYDIA MOREIRA GARCEZ – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
PARANAGUÁ	PARANAGUÁ	PREFEITURA	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNICIPAL PROFª EVA TEREZA AMARANTE CAVANI
PARANAGUÁ	PONTAL DO PR	PREFEITURA	ESCOLA ESPECIAL MUNICIPAL ILHA DO SABER
PARANAVAÍ	ALTO PARANÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFA. LOURDES CERON BEDENDO
PARANAVAÍ	GUAIRAÇÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OLAVO MELO FRANCO
PARANAVAÍ	ITAGUAJÉ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAFAEL COSTA DA ROCHA
PARANAVAÍ	N ESPERANÇA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESPERANÇA
PARANAVAÍ	PARAÍSO NORTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LEÔNCIO DE OLIVEIRA CUNHA
PARANAVAÍ	PARANACITY	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNDO FELIZ
PARANAVAÍ	PARANAVAÍ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CARMEM LÚCIA RAUEN LOPES
PARANAVAÍ	S ANT DO CAIUÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOL NASCENTE
PARANAVAÍ	S CARLOS IVAÍ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO CARLOS DO IVAÍ
PARANAVAÍ	S JOÃO CAIUÁ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAI DE SOL
PARANAVAÍ	TAMBOARA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL IDALBA ABREU PIERIN
PARANAVAÍ	TERRA RICA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSORA ALCI FRAUCHES ZANELATO
PATO BRANCO	BOM SUCESS SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BOM SUCESSO
PATO BRANCO	CHOPINZINHO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PASSO A PASSO
PATO BRANCO	CLEVELÂNDIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ALEGRIA
PATO BRANCO	C DOM SOARES	APAE	ESCOLA ESPECIAL PRIMEIROS PASSOS
PATO BRANCO	CORONEL VIVIDA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNDO FELIZ
PATO BRANCO	HONÓRIO SERPA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SORRINDO PARA A VIDA
PATO BRANCO	ITAPEJARA OEST	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO PRÍNCIPE
PATO BRANCO	MANGUEIRINHA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOL NASCENTE
PATO BRANCO	MARIÓPOLIS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAI DE LUZ
PATO BRANCO	PALMAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SINHARA VIANNA
PATO BRANCO	PATO BCO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECANTO FELIZ
PATO BRANCO	SÃO JOÃO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOVO MUNDO
PATO BRANCO	SAUD DO IGUAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECANTO FELIZ
PATO BRANCO	SULINA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAI DE LUZ
PATO BRANCO	VITORINO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECANTO DA AMIZADE
PITANGA	B VENTURA ROQ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ENCANTO DA VIDA
PITANGA	LARANJAL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL REVIVER
PITANGA	MATO RICO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PADRE ESTANISLAU SOSNOWSKI
PITANGA	NOVA TEBAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE DA VIDA
PITANGA	PALMITAL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ALBERT SABIN
PITANGA	PITANGA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECANTO DA VIDA
PITANGA	S MARIA OESTE	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL IRMA ESTER PAVAN

PONTA GROSSA	CARAMBEI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE SOL
PONTA GROSSA	CASTRO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ARCO-ÍRIS
PONTA GROSSA	IMBITUVA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFA. ROZALINA IZABEL PUGSLEY
PONTA GROSSA	IPIRANGA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO PRÍNCIPE
PONTA GROSSA	IVAÍ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SONHO DE LIBERDADE
PONTA GROSSA	PALMEIRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL TIA ESPERANÇA
PONTA GROSSA	PIRAÍ DO SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PORTA DA ESPERANÇA
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	APROAUT	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESPERANÇA
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	IE DUQUE CAXIAS	CENTRO DE DIA MARIA DOLORES
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFª MARIA DE LOURDES CANZIANI
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	APACD	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOLY ZANDER
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	GENY RIBAS	CENTRO PONTAGROSSENSE DE REABILITAÇÃO AUDITIVA E DA FALA GNY DE JESUS SOUZA RIBAS
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	ASSARTE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL OCUPACIONAL PONTAGROSSENSE
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	APADEVI	CENTRO DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA O DEFICIENTE VISUAL
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	ADFPG	CENTRO ESPECIALIZADO DO DEFICIENTE FÍSICO
PONTA GROSSA	PONTA GROSSA	APPDF	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL P / ATENDIMENTO DE PORT. DE LESÕES LÁBIO-PALATAIS
PONTA GROSSA	PORTO AMAZON	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AMIGO TOTO
PONTA GROSSA	S JOÃO TRIUNFO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAZÃO DE VIVER
PONTA GROSSA	TIBAGI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOL NASCENTE
TELEMACO BORBA	CURIÚVA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRUNO RODRIGUES FERREIRA
TELEMACO BORBA	IMBAÚ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL "ROBERTO KORTZ DA FONSECA"
TELEMACO BORBA	ORTIGUEIRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CANTINHO DA ESPERANÇA
TELEMACO BORBA	RESERVA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MÃOS DE LUZ
TELEMACO BORBA	SAPOPEMA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSORA ANADIR MAINARDES DA COSTA
TELEMACO BORBA	TELÊMACO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO GERALDO
TELEMACO BORBA	VENTANIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ARCO IRIS
TOLEDO	GUAÍRA	PESTALOZZI	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIO LUIZ
TOLEDO	M CAN RONDON	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO LAR
TOLEDO	PALOTINA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ROUXINOL
TOLEDO	SANTA HELENA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CRIANÇA FELIZ
TOLEDO	S PEDRO IGUAÇU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE LUZ
TOLEDO	TERRA ROXA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO MUNDO
TOLEDO	TOLEDO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BEM-ME-QUER
TOLEDO	TOLEDO	APADA	APADA DE TOLEDO – ESCOLA PARA SURDOS – ENSINO FUNDAMENTAL
UMUARAMA	ALTO PIQUIRI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO PRÍNCIPE
UMUARAMA	ALTÔNIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MICHELLE CALDAS XAVIER
UMUARAMA	CRUZEIRO OEST	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL IRMÃ ANA TOMCAZK
UMUARAMA	DOURADINA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS
UMUARAMA	ICARAÍMA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFA. ERNESTINA FERNANDES VILELA
UMUARAMA	IPORÃ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PE. JOSÉ PASCOAL BUSATO
UMUARAMA	IVATÉ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL AMOR E PAZ
UMUARAMA	MARIA HELENA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE LUZ
UMUARAMA	NOVA OLÍMPIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL "VIVA-VIDA"
UMUARAMA	PÉROLA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 19 DE JUNHO
UMUARAMA	TAPIRA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ROBERTO FARIAS DA SILVA
UMUARAMA	UMUARAMA	ASSUMU	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANNE SULLIVAN – ED. INFANTIL E ENS. FUNDAMENTAL DE 1ª A 4ª SÉRIE
UMUARAMA	UMUARAMA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NICE BRAGA
UMUARAMA	ALTO PARAISO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FÁTIMA DA SILVA
UNIÃO DA	ANTÔNIO OLINTO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RAIOS DE SOL

VITÓRIA			
UNIÃO DA VITÓRIA	BITURUNA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO FRANCISCO DE ASSIS
UNIÃO DA VITÓRIA	CRUZ MACHADO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL IRMÃOS SOLIDÁRIOS
UNIÃO DA VITÓRIA	GEN CARNEIRO	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTRELA DO AMANHÃ
UNIÃO DA VITÓRIA	PAULA FREITAS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CÉU AZUL
UNIÃO DA VITÓRIA	PAULO FRONTIN	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LUZ DO AMANHÃ
UNIÃO DA VITÓRIA	S MATEUS SUL	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL CARROSSEL DA ESPERANÇA
UNIÃO DA VITÓRIA	UNIÃO VITÓRIA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL HILDA ADAMIO ROVEDA
WENCESLAU BRAZ	ARAPOTI	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCER
WENCESLAU BRAZ	JAGUARIAÍVA	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO JUDAS TADEU
WENCESLAU BRAZ	SALTO ITARARÉ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL REVIVER
WENCESLAU BRAZ	SANTA ITARARÉ	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PEQUENO MILTINHO
WENCESLAU BRAZ	S JOSE BOA VIST	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SÃO JOSÉ
WENCESLAU BRAZ	SENGÉS	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA CLOTILDE DÓRIA
WENCESLAU BRAZ	WENCESLAU	APAE	ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SALOMÃO ANDRAUS

## ANEXO B – CLASSIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

DSM – IV Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais	CID 10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
<p>Definição: O estado de redução notável do funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.</p> <p>Segundo critérios das classificações internacionais, o início da Deficiência Mental deve ocorrer antes dos 18 anos, caracterizando assim um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva como é a Demência.</p> <p><b>Níveis de Gravidade:</b></p> <p>317 -Retardo Mental Leve (QI entre 50-55 e 70) – 85%</p> <p>318.0 -Retardo Mental Moderado (QI entre 35-40 e 50-55) - 10%</p> <p>318.1 -Retardo Mental Severo (QI entre 20-25 e 35-40) – 3 a 4%</p> <p>318.2 -Retardo Mental Profundo (QI abaixo de 20 ou 25) – 1 a 2%</p> <p>319 -Retardo Mental, gravidade não especificada .</p>	<p>O termo Deficiência Mental é referendado como Retardo Mental.</p> <p>Definição: Parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode acompanhar um outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independentemente.</p> <p>As seguintes subdivisões de quarto caractere devem ser usadas com as categorias <u>F70-F79</u> para identificar a extensão do comprometimento comportamental:</p> <p>F70. – Retardo mental leve ( QI entre 50 e 69 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos).</p> <p>F71. – Retardo mental moderado ( QI entre 35 e 49 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos).</p> <p>F72. – Retardo mental grave (QI entre 20 e 40 (em adultos, idade mental de 3 a menos de 6 anos).</p> <p>F73. – Retardo mental profundo (QI abaixo de 20 (em adultos, idade mental abaixo de 3 anos).</p> <p>F78. – Outro retardo mental</p> <p>F79. – Retardo mental não especificado</p>

## ANEXO C – PROJETO DE LEI Nº 126/10

**PROJETO DE LEI Nº 126/10****MENSAGEM**

Curitiba, 16 de março de 2010

Nº 22/2010

Senhor Presidente,

Tenho a honra de encaminhar a Vossa Excelência, para ser apreciado por essa Assembleia Legislativa, o incluso anteprojeto de lei que cria o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem, exclusivamente, Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Com a aprovação da medida, ficará assegurado o direito das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam altas especificidades, e que necessitam de espaços escolares especialmente preparados e professores especializados para fazer seu percurso escolar.

Nesta linha, a Carta da República do Brasil de 1988 já assegurou a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e, especialmente, a Carta preceituou que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Programa que ora se quer criar assegurará a uma parcela significativa de educandos com necessidades educacionais especiais do Estado do Paraná a escolarização em nível de educação básica, em consonância com a política educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Assim sendo, o Governo do Paraná, considerando que um percentual significativo de alunos com necessidades educacionais especiais precisam de

espaços especialmente organizados, tempos de aprendizagem elastecidos, e formas diferenciadas do trabalho pedagógico, sob pena de não aprender face às deficiências e transtornos globais de desenvolvimento acentuados, propõe a medida, certo de que, além de cumprimento de preceito constitucional, atenderá ainda mais dignamente os referidos alunos.

Certo de que a medida proposta merecerá dessa Assembleia Legislativa o necessário apoio e consequente aprovação, reitero a Vossa Excelência os meus protestos de apreço e consideração.

**ROBERTO REQUIÃO**  
**GOVERNADOR DO ESTADO**

Excelentíssimo Senhor  
Deputado NELSON JUSTUS  
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado  
N/CAPITAL

**PROJETO DE LEI Nº 126/10**

Art. 1º. Fica criado o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino público e gratuito, nas localidades onde o Estado não alcançou o atendimento universal, em consonância com a política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e em cumprimento à legislação específica.

Art. 2º. O Programa objetiva, através da conjugação de esforços entre o Governo do Estado e a Entidade Mantenedora de Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e/ou de Centros de Atendimento Educacional Especializado, assegurar aos educandos com deficiência e transtornos globais do

desenvolvimento, com alta especificidade do Estado do Paraná, a escolarização em nível de educação básica, em consonância com a política educacional da SEED.

§ 1º. Somente poderá integrar o presente Programa as Instituições que estiverem devidamente habilitadas e qualificadas para a oferta do atendimento educacional especializado na área da educação especial.

§ 2º. Cumpridas as formalidades legais, a adesão ao Programa será efetuada somente na inexistência de oferta do atendimento pela rede estadual de ensino, observados o princípio da conveniência e oportunidade pelo poder público.

Art.3º. O Governo do Estado fará constar nas leis orçamentárias, os recursos necessários à execução do Programa, nos termos da Constituição Federal, Constituição Estadual e legislação pertinente.

Art. 4º. Serão beneficiados com o presente Programa os alunos, regularmente matriculados em Entidade Mantenedora de Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e/ou de Centros de Atendimento Educacional Especializados, conforme art. 2º desta lei.

Parágrafo Único. O atendimento aos alunos será gratuito, independente da situação financeira dos mesmos.

Art. 5º: O Governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação-SEED, garantirá merenda escolar aos educandos e a capacitação necessária aos profissionais da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializados, visando o atendimento de ensino em padrões equivalentes aos ofertados pelos estabelecimentos da Rede Pública de Ensino.

Art. 6º: O Governo do Estado, para atendimento ao objeto deste Programa, designará, proporcionalmente ao número de alunos e aos diferentes níveis e modalidades da escolaridade ofertada:



I. equipe especializada para atendimento aos alunos para orientação e capacitação aos docentes das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializados;

II. no caso de não possuir em seus quadros servidores com a qualificação adequada ao atendimento das necessidades da entidade mantenedora, o Estado deverá transferir recursos financeiros para apoiar o suprimento de suas necessidades de pessoal;

III. transferir recursos financeiros para apoiar as entidades no custeio de suas atividades escolares.

§1º. A equipe designada para o atendimento especializado aos alunos das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializados, poderá pertencer a qualquer um dos quadros funcionais do Governo do Estado, desde que estejam em efetivo exercício de seu(s) cargo(s) e possuam a qualificação e/ou a habilitação adequadas.

§ 2º. O número de servidores que comporá a equipe a que se refere o §1º deste artigo, deverá obedecer a critérios estabelecidos pelo Poder Executivo, os quais devem ser, periodicamente, revistos, observada a legislação pertinente.

§ 3º. Nos casos em que se aplique o disposto no inciso II deste artigo, os recursos financeiros a serem transferidos destinar-se-ão ao pagamento e encargos trabalhistas e previdenciários dos docentes, tendo-se como referência o valor inicial do estabelecido na Tabela dos Planos de Carreira, Cargos e Salários de Professores e dos Funcionários do Estado do Paraná.

§4º. A equipe a que se refere o § 1º deste artigo, não terão, com a Entidade Mantenedora, relação jurídica de qualquer natureza, sendo de exclusiva responsabilidade do Governo do Estado seus vínculos e respectivos encargos.

§ 5º. Os docentes e demais funcionários contratados pelas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, não terão vínculo empregatício com o Governo do Estado.

§ 6º. As obrigações trabalhistas, bem como todos os encargos sociais e previdenciários do pessoal contratado pela Entidade Mantenedora, em hipótese alguma, poderão ser transferidos ao Estado, cabendo os mesmos exclusivamente à Entidade Mantenedora, como única e total responsável pelo seu cumprimento, independentemente do valor que receba do Estado como apoio a remuneração dos mesmos.

Art. 7º. A designação da equipe a que se refere o § 1 do artigo 6º desta lei, será feita sem prejuízo às suas respectivas carreiras e a transferência de recursos financeiros se dará, na forma da lei.

Art. 8º. Poderão se habilitar ao Programa as Entidades Mantenedoras que atendam aos seguintes requisitos:

- I. estar autorizada a funcionar pelo Conselho Estadual de Educação na forma da legislação vigente;
- II. oferecer igualdade de condições para o acesso, permanência na escola e atendimento educacional gratuito, na forma da legislação vigente;
- III. atender aos padrões de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino e ter aprovado e periodicamente atualizado seu Projeto Político Pedagógico;
- IV. assegurar a destinação de seu patrimônio a outra Entidade Mantenedora congênere ou ao poder público, no caso do encerramento de suas atividades;
- V. comprovar finalidade não lucrativa e aplicar, integralmente, no país, os seus recursos na manutenção dos seus objetivos;
- VI. comprovar estar em situação regular junto ao Tribunal de Contas do Estado, Previdência Social e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço.

- VII. não cobrar dos educandos quaisquer taxas sob qualquer título;
- VIII. apresentar Plano de Aplicação dos recursos a serem transferidos pelo Estado;

Art. 9º. As Entidades Mantenedoras integrantes do Programa comprometem-se a:

- I. dar condições de acesso à Secretaria de Estado de Educação para o acompanhamento e avaliação do Programa;
- II. prestar quaisquer esclarecimentos sobre a organização do trabalho pedagógico e a aplicação dos recursos financeiros vinculados ao Programa;
- III. apresentar relatórios periódicos sobre a situação dos educandos beneficiados pelo Programa e dos profissionais nele envolvidos;
- IV. aplicar os recursos transferidos para execução do Programa em conta bancária específica, com rendimentos, em instituição bancária pública e aplicar os rendimentos no objeto do programa;
- V. mencionar a participação neste Programa em toda e qualquer divulgação referente as atividades desenvolvidas;

Art.10. O Governo do Estado, através da Secretaria de Estado de Educação, obriga-se a:

- I. realizar, sistematicamente, orientação, acompanhamento e supervisão pedagógica e administrativa à Entidade, através da análise de relatórios e visitas técnicas;
- II. monitorar os resultados educacionais do Estabelecimento beneficiado, através de instrumentos que identifiquem, por escola, os índices e as causas de evasão e avanços do progresso escolar dos alunos;
- III. fiscalizar o cumprimento das condições ajustadas no presente Programa;
- IV. proporcionar formação continuada aos profissionais da Entidade Mantenedora que participam do Programa equivalentes aos

proporcionados aos servidores que atuam nos estabelecimentos públicos.

Art. 11. A Entidade Mantenedora deverá prestar Contas dos recursos recebidos diretamente ao Tribunal de Contas do Estado, na forma da legislação específica, como condição indispensável para permanecer no Programa.

Parágrafo único: além da prestação referida no caput deste artigo, a Entidade deverá apresentar mensalmente à Secretaria de Estado de Educação, prestação de contas parcial referente a cada parcela de recurso financeiro transferido pelo Estado e/ou funcionários designados, bem como do atendimento prestado.

Art.12. O Poder Executivo regulamentará a presente lei.

Art.13. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.