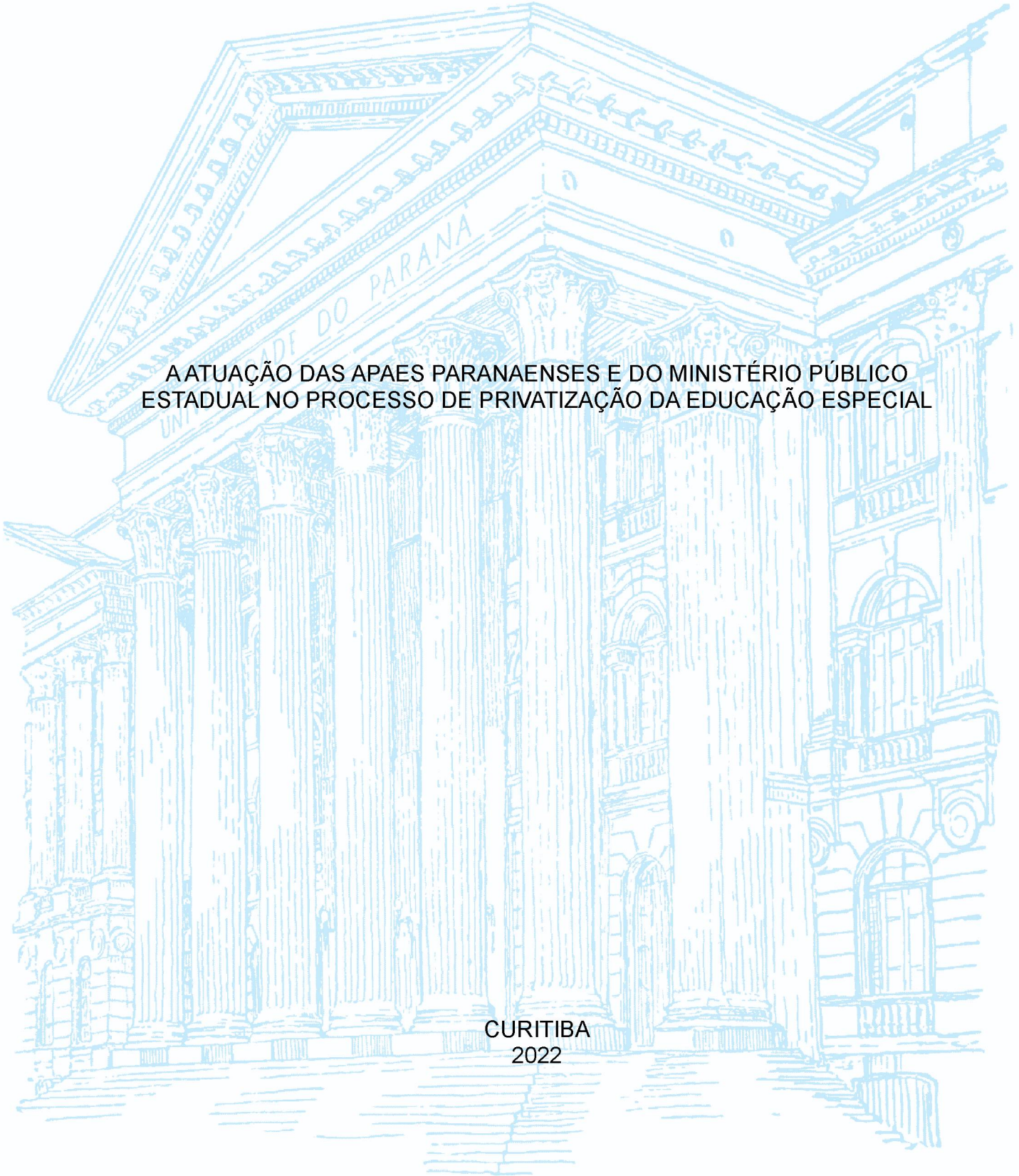


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HELLEN MARTINS QUADROS

A ATUAÇÃO DAS APAES PARANAENSES E DO MINISTÉRIO PÚBLICO
ESTADUAL NO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CURITIBA
2022



HELLEN MARTINS QUADROS

A ATUAÇÃO DAS APAES PARANAENSES E DO MINISTÉRIO PÚBLICO
ESTADUAL NO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela de Oliveira Pires

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Quadros, Hellen Martins.

A atuação das APES paranaenses e do Ministério Público Estadual no processo de privatização da educação especial / Hellen Martins Quadros – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Daniela de Oliveira Pires

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e Estado – Paraná. 3. Educação especial. 4. Escolas especiais para deficientes. 5. Privatização. I. Pires, Daniela de Oliveira. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **HELLEN MARTINS QUADROS** intitulada: **A ATUAÇÃO DAS APAES PARANAENSES E DO MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL NO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

20/10/2022 14:52:14.0

DANIELA DE OLIVEIRA PIRES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/11/2022 14:33:46.0

ALEXANDRE JOSÉ ROSSI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica

20/10/2022 15:52:40.0

FABIOLA BOROWSKY

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força concedida para superar os obstáculos encontrados ao longo dessa caminhada.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Professora Doutora Daniela de Oliveira Pires, pela ternura de cada encontro e pelo esforço sem medida para me ajudar a concluir este trabalho.

Agradeço ao meu amado filho, Vicente Quadros Castilho, por ser a razão da minha evolução pessoal e profissional e a coragem diária que eu preciso para não desistir.

RESUMO

A dissertação *A atuação das APAEs paranaenses e do Ministério Público Estadual no processo de privatização da educação especial* apresenta como temática central a influência da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, integrada ao sistema de ensino do Paraná como escola de educação básica na modalidade de educação especial, nas políticas públicas de educação especial, fortalecida pelo discurso da publicização, em razão da orientação da ideologia neoliberal. Para tanto, apresenta-se o processo histórico da constituição da educação especial no Brasil até chegarmos na concepção de educação especial inclusiva, proposta em um imbróglio legislativo, ora em escolas regulares, geridas pelo Poder Público, ora em escolas especiais, sob a gestão de organizações da sociedade civil integradas ao terceiro setor. Aprofunda-se a temática a partir da relação público-privada, especialmente pelo incentivo à participação das instituições privadas nas ações sociais, decorrente da Reforma Gerencial do Estado, difundida através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) de 1995 e pelo surgimento da adoção da estratégia da Terceira Via na promoção dos direitos sociais. Visto que o afastamento do Estado na promoção da educação especial, precariza, focaliza e privatiza a oferta, o currículo e a gestão educacional, investiga-se a atuação do Ministério Público do Estado Paraná, enquanto instituição interventora na defesa e proteção dos direitos fundamentais-sociais, de forma a mitigar os efeitos da privatização da educação e efetivar o direito social à educação da pessoa com deficiência. A metodologia utilizada terá como base a análise bibliográfica e legislativa. Como resultado desta elaboração, verifica-se que a educação especial paranaense é ofertada através do incentivo e da manutenção da relação público-privada, gerando a privatização da educação, através da influência do setor privado na gestão educacional pública, o que enseja a ação do Ministério Público para asseguramento do direito educacional.

Palavras-chave: Educação Especial. Política pública educacional. Relação público-privada. Escolas especiais.

ABSTRACT

The role of APAEs and the State Public Ministry from Paraná in the process of privatization of special education presents as a central theme the influence of the Association of Parents and Friends of the Exceptional, integrated into the education system of Paraná as a basic education school in the special education modality, in the public policies of special education, strengthened by the discourse of publicity, due to the orientation of neoliberal ideology. In order to do so, the historical process of the constitution of special education in Brazil is presented, until we reach the concept of inclusive special education, proposed in a legislative imbroglio, sometimes in regular schools, managed by the Public Power, sometimes in special schools, under the management of civil society organizations integrated into the third sector. The theme is deepened from the public-private relationship, especially by encouraging the participation of private institutions in social actions, resulting from the Management Reform of the State, disseminated through the Master Plan for Reform of the State Apparatus (PDRAE) of 1995 and by the emergence of the adoption of the Third Way strategy in promoting social rights. Since the State's withdrawal from the promotion of special education, precarizes, focuses and privatizes the offer, curriculum and management of education, the role of the Public Ministry of the State of Paraná is investigated, as an institution that intervenes in the defense and protection of fundamental rights- social rights, in order to mitigate the effects of the privatization of education and to put into effect the social right to education for people with disabilities. The methodology used will be based on bibliographic and legislative analysis. As a result of this elaboration, it appears that special education in Paraná is offered through the incentive and maintenance of the public-private relationship, generating the privatization of education, through the influence of the private sector in public educational management, which gives rise to the action of the Public Ministry to ensure of educational law.

Keywords: Special Education. Educational public policy. Public-private relationship. Special schools.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	22
2.1 A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE A ASSISTÊNCIA E O DIREITO	22
2.2 A RELAÇÃO ENTRE O PRESCRITO E O REAL: ESCOLA REGULAR <i>VERSUS</i> ESCOLA ESPECIALISTAS	45
3. A INFLUÊNCIA DAS APAES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ	62
3.1 O RECONHECIMENTO DAS APAES COMO PARTE DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO	63
3.2 O PAPEL DO MINISTÉRIO PÚBLICO FRENTE A ATUAÇÃO DAS APAES	98
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
5 REFERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisou a influência da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), reconhecida como organização da sociedade civil (OSC) integrada ao terceiro setor, na formulação e execução da política pública educacional voltada à pessoa com deficiência, principalmente, a partir de 2011, quando passou a integrar o sistema de ensino público paranaense, sendo, a partir disso, regulamentadas e reconhecidas como escolas, ampliando, ainda mais, sua ingerência no campo educacional. O estudo também aprofundou o papel desempenhado pelo Ministério Público Estadual, inserido em um processo de correlação de forças sociais, frente ao contexto de privatização da oferta da educação especial.

Assim, diante da mudança organizacional da educação especial paranaense, identificamos os condicionantes históricos, normativos, sociais e políticos na consolidação do processo de privatização do atendimento da educação especial, intermediado entre a Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED) e a APAEs, levando em consideração a divergência normativa existente entre a inclusão total em escola regular, gerida pelo Poder Público, e a inclusão “responsável” em que se admite a inclusão em escola especializada, sob a gestão do setor privado, e o fortalecimento do discurso da publicização dos serviços não exclusivos, a partir de 1995, onde, na ótica neoliberal, o Estado repassa a responsabilidade da execução dos serviços da educação especial, direcionando recursos públicos para as entidades do terceiro setor.

Em vista disso, considerando as implicações da privatização da educação especial na garantia da oferta de uma educação pública de qualidade, analisamos a atuação do Ministério Público Estadual do Paraná, enquanto instituição interventora na defesa e proteção dos direitos fundamentais-sociais, frente a gestão educacional imposta pelas APAEs, de forma a efetivar o direito social à educação da pessoa com deficiência e mitigar os resultados que a atuação do setor privado causa na educação pública.

Ainda que as entidades filantrópicas, sobretudo as APAEs (MELLETTI, 2006, p.26), tenham exercido historicamente o atendimento integral da pessoa com deficiência, inclusive anteriormente ao próprio serviço da rede pública de ensino, que se deu apenas no final dos anos de 1950 e início dos anos 1960 (MAZZOTTA, 2011,

p. 27), destacamos as mudanças políticas dos anos 1990, que correspondem, ao mesmo tempo, o reconhecimento da concepção da inclusão educacional em escolas regulares e do neoliberalismo, que defende a atuação mínima do poder público no campo dos direitos sociais e a prestação dos serviços sociais pelas entidades do terceiro setor. Tal período acabou influenciando a existência e permanência das APAEs no atendimento educacional das pessoas com deficiência até os dias atuais.

Conforme a concepção da educação especial inclusiva, manifestada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), o atendimento educacional das pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, dentro da escola regular, com a disposição de todos os apoios pedagógicos necessários para a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar, de acordo com as peculiaridades de cada indivíduo. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), propôs uma inclusão mais radical, completa e sistemática de todos os alunos, com ou sem deficiência, na sala de aula do ensino regular, cabendo às classes e escolas especiais, como as APAEs, tão somente, complementar ou suplementar o ensino, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e nunca o substituir (MANTOAN, 2015, p. 27, 28, 40).

A partir da perspectiva da educação inclusiva, houve, portanto, a necessidade da reorganização do sistema geral de ensino, através da elaboração de novas práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e atendam cada necessidade, de modo a desenvolver o potencial de cada indivíduo. Dessa forma, não é o aluno que deve se moldar à escola, mas a escola que tem o dever de atender as diferenças, com a função de possibilitar aos alunos com necessidades especiais o atendimento dos objetivos da educação geral (BRASIL, 2001, p. 11-12).

Nessa linha de pensamento, a continuidade dos serviços das APAEs se daria tão somente de forma a auxiliar o ensino prestado nas salas de aulas comuns, visto que, até 2010, não eram reconhecidas e autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná para atuar como escolas, até mesmo porque seu enfoque se voltava mais para a assistência. No entanto, observamos que as legislações e os atos normativos, como a própria Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, apesar de enjeitarem a concepção segregacionista-assistencialista e destacarem a concepção inclusiva na educação especial, mantiveram a possibilidade da manutenção das instituições privada-

filantrópicas para o atendimento educacional exclusivo das pessoas com deficiência “mais comprometidas”, concebendo ao poder público o dever de repassar verbas e firmar parcerias em prol de sua conservação.

Portanto, a introdução da inclusão nos atos de regulamentação, está inserida em um contexto político, no qual se identificam dois projetos societários em disputa, um que defende a educação especial inclusiva e prestada nos estabelecimentos públicos e outro que defende a hegemonia das entidades privadas no âmbito da sua oferta. Neste sentido, o que acabou acarretando, foi a permanência e quase exclusividade da titularidade da oferta da educação especial por meio das escolas especiais filantrópicas privadas, relativa a educação dos alunos com graves comprometimentos e necessidade de adaptações curriculares significativas, e da escola regular o acesso aos alunos com deficiência “quando possível”, “desde que aptos” e “se alcançarem o mesmo ritmo dos demais” (MANTOAN, 2015, p. 49), redefinindo a atuação do poder público e favorecendo o atendimento pelo setor privado, por meio das organizações não governamentais, naquilo que se reconhece enquanto obrigatoriedade estatal (JANNUZZI, 2012, p. 160).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a adoção da reforma do aparelho do Estado, a partir da aprovação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (1995), tem-se um processo de reconfiguração do papel do Estado no campo das políticas educacionais, seguindo a orientação da Terceira Via, que possuía como estratégia o estímulo da atuação das chamadas organizações do Terceiro Setor, entidades de direito privado sem fins lucrativos do tipo associativo ou fundacional, que passam a executar as políticas educacionais, reconhecidas como serviços de atuação não exclusiva do Estado, ficando sob o encargo do poder público apenas o papel de regulador, financiador e avaliador.

Tais diretrizes foram anunciadas através do PDRAE, por meio dos conceitos de publicização e público não-estatal, que serão melhores detalhados no capítulo 2, que reconhece a titularidade dessas organizações para a execução dos serviços sociais, acabando não só por possibilitar, mas ampliar a continuidade dos serviços educacionais prestados pelas APAEs, de forma a influenciar diretamente, enquanto entidade do setor privado, tanto a formulação quanto a execução da política pública educacional. Nesse sentido, as APAEs se moldaram e passaram a se qualificar

como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, de modo a não só manter a parceria com a administração pública, como, em 2011, se tornaram parte integrante do sistema de ensino, fazendo com que o setor privado não haja mais como um mero colaborador, mas, sim, como um aparelho substitutivo do ente estatal na execução da política pública de educação especial (PIRES, 2015, p. 205). Assim, as APAEs se revelam hegemônicas, visto que, anteriormente ao PDRAE, as entidades filantrópicas privadas já ofertavam majoritariamente o atendimento integral à pessoa com deficiência, retirando a função primária do Estado de garantir uma educação de qualidade para todos e todas.

Nesse sentido, segundo Bueno e Kassir (2005, p. 120), ainda que a atuação das instituições filantrópicas no atendimento da pessoa com deficiência seja 'exemplar' e 'antecipadora' do processo de publicização, proposto pelo governo federal a partir do PDRAE, que permite que serviços sociais não exclusivos do estado sejam prestados por setores públicos não-estatais, por meio de um contrato de gestão, e da adoção da Nova Gestão Pública, que prevê a racionalização dos recursos públicos, descentralização das atividades estatais e ênfase em resultados, os anos de 1900, com a implementação da administração pública gerencial, trouxeram benefícios para a ampliação da oferta dos serviços e para a própria influência das APAEs no campo educacional.

Partindo do estabelecimento desse campo de disputa, entre o setor filantrópico privado e o setor público foi que, em 2011, o Estado do Paraná, em movimentação inversa ao ordenamento pátrio e internacional, postulou ações descentralizadas articuladas com a iniciativa privada e, através de representantes da sociedade civil, como associações e fundações mantenedoras das escolas especiais, de representantes políticos, educadores, e pela própria Secretaria de Estado da Educação do Paraná, manteve a permanência das escolas especiais, prestadas, sobremaneira, pelas APAEs, na substituição do ensino regular (WANSAUCEKI; FRANCO BUENO, 2015).

O embate foi fundamentado no entendimento de que nem sempre é possível a permanência do aluno com deficiência no sistema regular de ensino, pois certos comprometimentos físicos e mentais só podem ser trabalhados através de uma rede de apoio especializada que a escola comum não é capaz de oferecer (PARANÁ, 2009, p. 11), posicionamento este contrário ao ideal da inclusão educacional que implica que a escola regular se estruture e oferte, obrigatoriamente, todos os apoios

pedagógicos necessários, a fim de que o aluno com deficiência tenha condições igualitárias de acesso e permanência escolar.

Assim, através da aprovação da Resolução 3.600/2011-GS/SEED e da Instrução 012/2011-SUED/SEED (PARANÁ, 2011) , as escolas especiais, que nada tinham de educação formal, uma vez que não eram reconhecidas e autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná para atuar como escolas, foram oficialmente configuradas na categoria de estabelecimento de ensino, passando a ser denominadas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, contemplando os atendimentos na educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais, educação de jovens e adultos – fase I e educação profissional – formação inicial.

Essa medida fez com que as APAEs fossem inseridas nos programas de políticas públicas da educação básica, o que permite ao governo repassar recursos para despesas básicas, professores, construção e manutenção de prédios, transporte e alimentação escolar, fortalecendo a lógica do financiamento público as entidades privadas sem fins lucrativos (JANNUZZI e CAIADO, 2013, p. 63), por meio de auxílios técnicos e financeiros e incentivos fiscais (MELETTI, 2008, p. 200), o que só aumentou a sua influência, enquanto instituição do terceiro setor, na formulação e execução das políticas públicas voltadas à área da educação especial, pois agora recebem a permissão de atuarem enquanto escolas formais.

Assim, diante do avanço das diretrizes do neoliberalismo e da terceira via, a oferta da educação especial foi expandida através do atendimento promovido pelas APAEs, de modo que elas não só permaneceram como a principal instituição executora dos serviços, como passaram a direcionar as políticas públicas de educação especial, tornando-se, propriamente, uma instituição de ensino público, ante sua inclusão no sistema de ensino do Paraná, porém com a manutenção da natureza jurídica associativa e com título jurídico especial de entidades do terceiro setor, configurando-se como Organização da Sociedade Civil (OSC).

É nesse contexto, portanto, que o movimento apaeano se fortalece, vindo a modificar sua estrutura organizacional e pedagógica, a fim dar continuidade na consecução de parcerias com o Estado, no recebimento de verbas públicas, na visão filantrópica da educação especial, na participação da entidade nas decisões do Estado e na disputa do projeto educacional da educação especial (SILVA, 2020, p. 181).

Transcorrido esse percurso, trouxemos dados quantitativos da atuação do Ministério Público do Estado do Paraná (MPPR), enquanto instituição responsável pela defesa da ordem jurídica e dos interesses indisponíveis da sociedade e pelo fiel cumprimento da Constituição Federal e das leis infraconstitucionais (BRASIL, 1998), nos embates das políticas públicas estaduais voltadas à educação de pessoas com deficiência, especificamente no que condiz ao atendimento educacional prestado pelas APAEs, de modo a identificar, na prática, como o reconhecimento, a autorização e a permanência dessas instituições como substitutivas à escola regular, vem impactado a vida da comunidade escolar paranaense e como o MPPR pode intervir na proteção do direito à educação.

A intenção da pesquisa foi compreender de que forma a APAE, ao longo dos anos, se organizou, se reestruturou, adequando-se as perspectivas históricas, a fim de permanecer no controle, influenciando a formulação e a execução política pública de educação especial do Estado do Paraná, contribuindo, assim, com o processo de privatização da educação, que traz consequências para a educação pública que deixa de intervir e se estruturar devidamente, passando ao papel de financiador deste serviço social através das entidades do terceiro setor.

Entendemos que a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e as APAEs privatiza a gestão da educação em três esferas: i) gestão educacional, pois a política educativa do sistema público de ensino é delegada e subordina-se as decisões das instituições privadas filantrópicas; ii) gestão escolar relativa a delegação da gestão das escolas às APAEs e iii) gestão curricular, visto que as APAEs impõem quais serão os processos pedagógicos aplicados à educação da pessoa com deficiência (ADRIÃO, 2018, p. 10).

Dentro deste contexto, problematizamos a prestação de um serviço de natureza pública oferecido pelas APAEs, decorrente da forte presença de seus representantes nos assentos públicos, e o modo peculiar como foi se constituindo em um sistema próprio e influente na prestação da educação especial em paralelo ao sistema de educação geral.

O argumento central para a oferta da educação especial por essas associações é o de que as APAEs são mais “eficientes”, portanto, necessárias à prestação do serviço público, através da descentralização, onde o ente público transfere determinada atribuição para pessoa jurídica diversa, ao tempo em que, assegura e reserva o controle ao Estado por meio dos contratos de gestão, onde

consta os objetivos, os indicadores de desempenho e a garantia dos meios humanos, materiais e financeiros para sua consecução (ZANARDINI, 2006, p. 75-76).

Contudo, consideramos que a transferência dos serviços educacionais do Estado às APAEs não se constituem, conforme o senso comum, na transferência das funções do Estado para a sociedade civil, por ser mais eficiente, mas, sim, é parte de um processo de fragmentação e desresponsabilização na execução das políticas sociais pelo Estado, fundamentado no conceito “publicização”, difundido por meio do PDRAE como descentralização da execução dos serviços não-exclusivos do estado para o setor público não-estatal, subsidiada pelo Poder Público, através da parceria entre Estado e sociedade (BRASIL, 1995, p. 13), com a consequente diminuição dos custos da atividade social pela precarização, privatização e focalização destes serviços (MONTAÑO, 2010, p. 129, 226).

Desta forma, o estudo analisou a influência da atuação das APAEs, em um movimento histórico e dialético, de avanços e retrocessos, limites e possibilidades, na garantia da titularidade do poder público na oferta da educação especial, destacando-se, neste processo, as alterações e adequações nas legislações e atos normativos, fundamentada em parte, nos pressupostos da nova gestão pública, que corroborou com o processo de reconfiguração do papel do Estado para com as pessoas com deficiência.

Dessa correlação de forças entre o público e o privado na prestação da educação especial formulou-se o seguinte problema de pesquisa principal: Quais são as implicações da atuação das APAES para a privatização da oferta da educação especial e as estratégias adotadas pelo Ministério Público Estadual para o seu enfrentamento?

A fim de responder essa questão, o estudo teve como objetivo geral: analisar as estratégias utilizadas pelas APAEs para garantir a sua influência na formulação e execução na oferta da educação especial no Estado do Paraná e o papel do Ministério Público Estadual.

Para tal proposta, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a construção histórica-normativa da promoção da educação especial no Brasil, de forma a identificar quando e como as instituições privadas-filantrópicas se responsabilizaram por sua oferta;

- Compreender as estratégias adotadas pela APAE, no sentido de preservar a sua influência na oferta da educação especial no Estado do Paraná;
- Analisar a configuração da relação entre as APAEs e a Secretária de Educação do Estado do Paraná, enquanto política pública no atendimento da educação especial;
- Compreender as implicações do processo de privatização da política pública de educação especial na garantia de uma prestação com qualidade para todos e todas;
 - Verificar como o Ministério Público do Estado do Paraná atua frente as implicações da influência das APAEs na construção da política de educação especial estadual.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o trabalho abordou o contexto histórico da oferta da educação especial no Brasil, especialmente na conjuntura das legislações e dos atos normativos, no âmbito internacional e nacional e do processo de correlação de forças sociais, a fim de compreender quando e como essa modalidade de ensino foi contemplada através da efetivação de uma política pública educacional, em escolas regulares ou em instituições privada-filantrópicas.

Destacamos a importância de fortalecer a escola pública regular como o espaço do convívio e do aprendizado das pessoas com deficiência, com repasse direto de recursos públicos, possibilitando as condições de permanência e a qualidade da oferta do ensino público. O propósito foi compreender como as APAEs mantiveram sua atuação no Estado do Paraná, de modo que o ente público transferisse o atendimento educacional das pessoas com deficiência para a sua execução, privatizando, por completo, a gestão educacional.

Analisamos, ainda, o reposicionamento das APAEs, a partir dos anos de 1990, frente à propositura da política educacional inclusiva, da Reforma do Aparelho do Estado e da estruturação da terceira via, que amparou sua incorporação pelo Poder Público como parte integrante da política pública, de forma a identificar de que forma as instituições privadas filantrópicas se mantêm no domínio da formulação e execução da educação especial, bem como o prejuízo que essa parceria gera para a educação pública, e como o Ministério Público pode intervir para mitigar os resultados da privatização desse atendimento.

Essa investigação se insere nos estudos da Linha de Pesquisas de Políticas Educacionais do Programa de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, pois se

deleita na ação e omissão do Estado no atendimento às demandas por educação e também nas próprias demandas sociais. (SOUZA, 2014, p, 362).

O objeto de estudo foi elegido em razão da temática ser recorrente na prática profissional da autora que trabalha como assessora jurídica junto ao Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente e da Educação do Ministério Público do Estado do Paraná, setor responsável por auxiliar e subsidiar a atuação dos Promotores de Justiça com atribuição nas áreas da criança, do adolescente e da educação. Isso porque, dentre as consultas advindas ao setor as mais recorrente refere-se aos impasses da atuação das APAES no âmbito da educação do Estado do paraná, o que gerou o interesse pelo aprofundamento do tema.

Além disso, a pesquisa mostra-se relevante, posto que, relativamente, se tem produzido pouco na área acadêmica sobre a relação do público e do privado nas escolas geridas pelas instituições privado-filantrópicas, como as APAES, como bem ressaltou Lehmkuhl (2018):

Percebemos um número muito pequeno de produção com a temática relação entre público e privado na educação especial, especialmente as análises sobre as instituições privado-filantrópicas como as Apaes. De levantamento de mais de 3.500 trabalhos acadêmicos somente 16 tiveram relação com a temática pesquisada o que evidenciou, em nossa opinião, um certo silenciamento da área (LEHMKUHL, 2018, p. 47).

Exemplo disso, no Portal Scielo, em pesquisa realizada na modalidade de busca avançada de trabalhos publicados nos últimos 5 anos (2017-2021), que contenham o termo “educação especial”, das 610 publicações encontradas, apenas 3 se correlacionam com o tema proposto, sendo eles:

Artigo	Autor	Palavras-Chaves	Resumo
Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI	KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos.	Política educacional, Educação Especial, Inclusão educacional	Analisa as mudanças de perspectivas na política pública de educação especial no Brasil, de 1974 a 2014, implementadas na tensão entre o espaço público e nas

			instituições não governamentais, evidenciando os desafios do direcionamento de recursos públicos e às formas de atendimentos propostas.
Financiamento da Educação Especial no Município de Vitória: desafios à gestão	FRANÇA, Marleide Gonçalves. PRIETO, Rosângela Gavioli.	Financiamento da educação. Educação especial, Administração pública, Transparência	Analisa os desafios e possibilidades no processo de publicização dos recursos públicos voltados à educação especial no município de Vitória/ES, a partir de percepções de gestores educacionais em relação ao desafio de garantir sua publicização. Conclui que houveram mudanças técnico-administrativas e políticas que envolvem a configuração da gestão pública e seus procedimentos para controle, acompanhamento e transparência do uso de recursos públicos.
Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira	KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos. OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de.	Política educacional, Educação Especial, Políticas públicas em educação.	Analisa, dentro do período de 2001 a 2018, o contraposto entre as parcerias do Estado com as organizações não governamentais na formulação de diretrizes para a educação especial e grupos que combatem explicitamente a atuação dessas instituições, concluindo que há impactos negativos no que se refere aos

			recursos, as especificidades educacionais e ao financiamento
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Nesse sentido, inclusive, identificou-se que as pesquisas voltadas para a área da educação especial têm se referido, em sua maior parte, a estudos de caso e do cotidiano escolar (MICHELS; GARCIA in SILVA, 2020, p. 16).

Além da justificativa da atuação profissional da autora e de existirem poucos trabalhos acadêmicos sobre o tema, decidimos investigar as políticas públicas de educação especial no Estado do Paraná, visto que: i) não há precedentes da integração das APAEs no sistema de ensino no território nacional; ii) a organização e a criação dessas instituições privadas pela sociedade civil conserva uma ideologia de classe não neutra; iii) a existência dessas instituições não deve isentar o ente público executivo de sua responsabilidade com a educação escolar pública de qualidade para todos, iv) o repasse orçamentário público, os incentivos fiscais, bem como o aporte financeiro próprio das instituições privada-filantrópicas através de doações e demais conveniamentos, trazem consequências à consecução do bem público social e v) a relação entre o Estado e as organizações filantrópicas são pouco transparentes, o que acaba dificultando o exercício do controle social.

Por isso, pensando nos resultados da participação da esfera privada na educação especial, destacou-se o Estado do Paraná por ser o único estado da federação que se posicionou contrário às normatizações federais, de modo a tornar o apoio às instituições especializadas privadas uma política pública, na medida em que, institui que as instituições especiais privada-filantrópicas integram o sistema de ensino, garantindo a manutenção dos subsídios públicos para o setor privado e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em espaços segregados de ensino. O Paraná foi, portanto, o único a consolidar o controle das instituições especiais filantrópicas, conforme Meletti (2014, p. 797-798) apresenta:

Ao instituir o programa Todos iguais pela educação, o governo do Paraná consolida a hegemonia das instituições especiais filantrópicas. Segundo o governador Beto Richa, que sancionou a Lei 17656/2013, o processo desencadeado em 2011 se tornou uma política pública, [...] isso quer dizer que as escolas de Educação Especial não ficarão mais dependentes da vontade dos governantes

para terem o apoio do governo”. Enaltece, ainda, que a iniciativa é pioneira no país e que é fundamental que todos, diferentes nas suas necessidades, sejam iguais no direito à educação de qualidade para desenvolver plenamente o seu potencial. Agora, isso é lei no Paraná [...]. a declaração omite que o programa formaliza o modo como o poder público paranaense historicamente estruturou a educação especial no estado: segregado, privado e filantrópico. Assim, na contramão do que está determinado no Decreto 7611/2011, o estado do Paraná admite a permanência de alunos com necessidades educacionais exclusivamente em instituições especiais, sem a obrigatoriedade da matrícula em escolas regulares. Mais do que isso, legitima a incorporação dessas instituições no sistema de ensino que se estrutura, nacionalmente, em uma perspectiva inclusiva. (MELETTI, 2014, p. 797-798).

A escolha recaiu sob o Estado do Paraná, também, por ser o ente federativo com maior taxa de alunos da educação especial em escolas exclusivas, visto que, de acordo com o Censo Escolas de 2020, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), enquanto a inclusão na educação infantil e no ensino fundamental é de praticamente 100% em outros Estados, no Paraná corresponde a 66% e 71%, respectivamente (HAMMES, 2021, s/p).

Outrossim, decidiu-se aprofundar a atuação específica das unidades apaeanas, cuja atuação, em âmbito nacional, ocorre desde 1954, em razão da sua hegemonia no Estado paranaense, representando 80% das instituições filantrópicas que ofertam educação para pessoas com deficiência e por ser considerada o maior movimento filantrópico do Brasil e do mundo em sua área de atuação (FENAPAE, 2021).

Para tratar do tema, no primeiro capítulo foi realizado um breve histórico da educação especial no Brasil, baseado em documentos legislativos e normativos, à luz da discussão dos conceitos de integração, inclusão, atendimento educacional da pessoa com deficiência em escola regular ou especial, em que contemplo os principais acontecimentos em ordem cronológica de tempo, onde se é possível constatar a permissibilidade, apesar do contrassenso, da oferta do atendimento educacional pelas instituições privadas filantrópicas.

O segundo capítulo, abordará a construção histórica da atuação das APAEs na promoção da educação especial no Estado do Paraná, especialmente, a partir da aprovação do PDRAE de 1995 e as estratégias adotadas pelas APAEs para permanecerem como aparelho privado influente na formulação e execução das

políticas públicas educacionais, que garantiram financiamento público para manutenção de suas atividades e, para além disso, reconhecimento e autorização para atuarem como escolas formais, integradas ao sistema público de ensino.

Posto isso, apresentamos dados quantitativos da atuação do Ministério Público do Paraná nas ações relativas à atuação exclusiva das APAEs na educação de alunos com deficiência, para identificar a ação da instituição, enquanto interventora na proteção do direito à educação, no enfrentamento do processo de privatização da educação.

Neste trabalho procuramos realizar uma reflexão sobre as influências políticas, econômicas e sociais das associações do Terceiro Setor, representadas no estudo pelas APAEs, em torno do controle da formulação e oferta educacional, que acaba por ser um instrumento da atuação do mercado no público, definindo o conteúdo e a gestão da educação, com consequências para a democratização da educação (PERONI, 2013).

O estudo pauta-se no argumento de que os serviços de atendimento às pessoas com deficiência foram ofertados preponderantemente pela iniciativa privada, ao passo que essas instituições privadas-filantrópicas se confundem, sob o ponto de vista social, como se públicas fossem (KASSAR, 1998, p. 16), ainda mais se considerarmos a institucionalização das escolas especiais no sistema de ensino, o que mitiga os entraves e as limitações que essa educação, reproduzida no modelo de sociedade capitalista e na conservação das desigualdades, implica no direito subjetivo à educação e seu progresso.

Para realizar a pesquisa, trabalhamos com dados quantitativos, documentais e bibliográficos, razão pela qual se adotou o método de pesquisa quali-quantitativo, na perspectiva de que quantidade e qualidade se configuram em uma unidade, como bem apontou Ferraro (2012):

Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles (as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles (as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e

outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças. Permite ainda afastar a tese de um continuum entre quantidade e qualidade, que acaba por restabelecer, nas posições extremas, a dicotomia quantidade-qualidade e, conseqüentemente, a exclusão mútua entre essas duas dimensões. Por fim, permite afastar a tese sedutora da complementaridade, a qual, ao mesmo tempo em que obriga a enfrentar a capciosa questão sobre quais métodos complementam quais outros, implica uma hierarquização problemática entre os dois tipos de métodos (FERRARO, 2012, p. 144).

Na exploração e no tratamento do material empírico e documental, buscamos alcançar os significados, motivos, as aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2010, p. 23) da estruturação da educação especial no Brasil e da reestruturação desse atendimento no Estado do Paraná pelas instituições privadas-filantrópicas, que, com base nos encaminhamentos políticos neoliberais, expressados pela publicização, transfere parte das obrigações do Estado no campo social para o setor privado do terceiro setor.

Relativos aos documentos, analisamos leis, dispositivos normativos, diretrizes expressas em documentos públicos e demais materiais oficiais, de âmbito internacional, nacional e estadual, que repercutiram na implantação de políticas públicas voltadas à educação especial e os relativos às parcerias público-privadas, compreendendo-os como parte constitutiva de um período histórico particular do capitalismo, de reconfiguração do papel do Estado, de avanço das ideias neoconservadoras e de legitimação da lógica do privado em detrimento da atuação das instituições públicas.

No levantamento bibliográfico realizado em diferentes bancos de busca, para apoio na análise política dos documentos pesquisados, elegemos, Meletti, Kassar, Mazzotta, Jannuzzi, Sasaki, Jannuzzi e Caiado, Silva e Lehmkul no que confere os estudos sobre a história da educação especial e das instituições especializadas, como as APAEs, pautados no referencial teórico do materialismo histórico dialético. No eixo da relação entre o público e o privado na área educacional, basearemos nossa pesquisa nos trabalhos realizados por Montaño, Peroni, Pires, Adrião, Zanardini e Silva, sustentados no mesmo parâmetro teórico.

Por fim, a partir da estruturação elencada, apresento minhas conclusões e considerações sobre a temática aqui elegida, ratificando a relação público-privada da educação especial paranaense que, por sua vez, privatiza a gestão educacional, trazendo conseqüências para a estruturação da educação pública e para a formação

educacional das pessoas com deficiência, gerando a necessidade da intervenção do Ministério Público para mitigar seus efeitos e efetivar o direito à educação.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Neste capítulo, discorreremos sobre a trajetória histórica da educação especial no Brasil, especialmente no contexto das legislações e dos atos normativos, no âmbito internacional, nacional e estadual, a fim de compreender quando e como essa modalidade de ensino passa a ser contemplada na política pública educacional, visto que não foi configurada desde o início como direito, mas, sim, caridade. Nesse viés, perpassamos pela caracterização e contextualização da proposta de política educacional direcionada para as pessoas com deficiência, até chegarmos à concepção atual da educação inclusiva, evidenciando a tentativa do rompimento da dicotomia entre educação especial/escolas especializadas e o ensino regular/escolas comuns, consubstanciada na forma em que esse atendimento é ofertado, se pela esfera pública ou privada.

2.1. A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE A ASSISTÊNCIA E O DIREITO

Percorrer a história da educação especial no Brasil é imprescindível para compreendermos os caminhos percorridos, até chegar à atual concepção inclusiva, visto que cada período apresenta diversos e distintos valores e práticas intrínsecas ao modelo social vigente que, por sua vez, explicam a lógica do modo de produção da sociedade. De modo a dar forma a esse percurso, através deste tópico, realizamos um breve histórico de como a educação das pessoas com deficiência foi se configurando, levando em consideração seus avanços e retrocessos, limites e possibilidades, com enfoque na dualidade entre a concepção ora integrativa ora inclusiva, dada em escolas regulares e/ou em instituições privada-filantrópicas. Tal análise é necessária, tendo em vista que as formulações e as mudanças das políticas públicas de educação especial impactaram as atribuições do Estado e do setor privado na implementação do direito social à educação, bem como as estratégias utilizadas, em defesa de diferentes interesses, no direcionamento das ações governamentais.

Primeiramente, explicitamos que algumas terminologias inadequadas para referenciar a pessoa com deficiência, em razão de seu termo pejorativo, serão utilizadas entre aspas neste trabalho, como, por exemplo, “inválido”, “incapaz”, “excepcional”, “portador de deficiência”, “alienado”, “anormal”, “pessoa com necessidades especiais”, “deficiente” visto que, por muitos anos, assim foram caracterizadas e apropriadas em legislações e trabalhos científicos. Atualmente, a expressão corretamente utilizada é pessoa com deficiência, conforme instituído pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotado pela ONU em 2006 (SASSAKI, 2014), ratificado com equivalência de emenda constitucional no Brasil, através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) e promulgado por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

O marco histórico da educação especial no contexto brasileiro iniciou-se, ainda que timidamente, no fim do século XVIII e início do século XIX (JANNUZZI, 2012, p. 6), sendo contemplada de fato na política educacional somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX (MAZZOTTA, 2011, p. 27), onde o atendimento dos “anormais”, após prévia separação dos “normais”, era prestado, prioritariamente, pelas instituições especializadas privadas de caráter filantrópico e assistencial (KASSAR, 2011, p. 64, 67). Antes disso, não havia uma proposta de atendimento na rede pública de ensino, ficando, até a década de 1970, quase que totalmente, o encargo desse atendimento para as instituições filantrópicas (MUNIZ, ARRUDA, 2007, p. 260), sobretudo pelas APAEs (MELLETTI, 2006, p.26). Isso nos permite afirmar que os serviços destinados à pessoa com deficiência, ofertados pelas instituições privadas assistenciais, filantrópicas e religiosas, antecederam o próprio serviço estatal por meio das escolas públicas (SILVA, 2017, p. 105).

No Brasil Colônia, a educação estava vinculada a influência do cristianismo e organizada sob um viés privatista e elitista, excluindo grande parte da população do acesso ao ensino (PIRES, 2015, p. 35), sobretudo às pessoas com deficiência, cujo atendimento ocorria junto aos doentes e às crianças abandonadas, em hospitais e abrigos (JANNUZZI, CAIADO, 2013, p. 3), traduzindo-se em caridade humana.

Tal fato se ensejou em razão da organização social do Estado português estar baseada, predominantemente, pela meritocracia e pelo privilégio pessoal, bem como ao estímulo à solidariedade, materializado através do voluntariado, valor prestigiado

na unidade social lusitana (PIRES, 2015, p. 31). Assim, a existência do “deficiente” na sociedade era justificada pela oportunidade de se praticar o bem, a fim de se alcançar o reino celestial, o que fomentou a criação de instituições filantrópicas, como as Santas Casas de Misericórdia, para o cumprimento de uma função social baseada na crença religiosa (SILVA, 2017, p.65 *apud* BIANCHETTI, 1995).

Até o século XVII, a deficiência, materializada nas pessoas “doentes”, “inválidas” e/ou “perigosas”, era considerada um problema privativo de atuação médica e, portanto, não pedagógica, caracterizada como uma disfunção essencialmente biológica, com atendimento voltado para o isolamento e a segregação, através do cuidado, controle e cura da doença e do adestramento do indivíduo para um comportamento social aceitável, com vista a se manter o controle social frente aos padrões culturais da época (SILVA, 2017, p. 45-47).

No Império brasileiro, durante o século XIX, a sociedade estava atrelada ao setor rural, pouco urbanizada e escolarizada, tendo a escravidão como base de organização. Apesar da primeira Constituinte do Brasil de 1824, projetar a instrução primária e gratuita a todos (BRASIL, 1824, art. 179, XXXII), o Estado pouco fez pela educação popular e muito menos pela educação das pessoas com deficiência, visto que não alcançava os interesses da elite e não havia pressão social para tal propósito, sendo direcionado tal encargo às províncias, através da descentralização do Ato Adicional de 1834. Em um modelo de vida rudimentar, somente as crianças com comprometimentos graves eram recolhidas em “asilos de alienados”, pois, neste contexto, haveria, certamente, alguma atividade que as pessoas com deficiência “menos comprometidas” pudessem executar, não sendo necessária, portanto, sua escolarização formal. (JANNUZZI, 2012, p. 6-14).

Conforme ensinam Mazzotta (2011, p. 27-31) e Jannuzzi (2012, p. 10-15), nesse período, foram instituídos serviços oficiais e particulares pontuais para o atendimento das seguintes deficiências: i) “cegueira”, através do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, instituído pelo Decreto Imperial nº 1428 de 12 de setembro de 1854, posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant, posto pelo Decreto nº 1320 de 24 de janeiro de 1891, que se destinava ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais; ii) “surdez”, através do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, instituído pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, após denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) pela Lei nº 3198 de 6 de julho de 1957,

voltado para educação literária e o ensino profissionalizante; iii) deficiência mental, em 1874, pelo atendimento no Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, voltado à assistência médica, e iv) deficiência física, em 1887, na Escola Regular México, localizada no Rio de Janeiro.

Verifica-se que apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações públicas voltadas para a educação (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 20), motivadas por vínculos familiares de integrantes do poder público (JANNUZZI, 2012, p. 57). A ênfase do trabalho pedagógico era o trabalho laboral, o que nos permite identificar a limitação imposta pela sociedade à educação e à capacidade desses indivíduos (SILVA, 2017, p. 72). Ambos os Institutos Imperiais recebiam verbas públicas vultosas e, apesar de atenderem uma parte ínfima de cegos e surdos, possibilitaram a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência, inclusive sobre a formação dos professores (JANNUZZI, 2012, p. 10-13, 23), dando início, mesmo que lentamente, as possibilidades da educação especial.

Apesar dos registros apontarem matrículas de alunos com deficiências em escolas estaduais desde o final do século XIX no Brasil, a referência do atendimento deu-se nas instituições especializadas privadas, onde a separação dos alunos “normais” e “anormais” era a preferência e não a exceção (KASSAR, 2011, p. 64).

Alencar (2019, p.33) aponta dois movimentos desse período que são decisivos para a caracterização da deficiência: i) a formação do Estado moderno, que modifica a relação capital/trabalho e dinâmica/organização da sociedade e ii) o desenvolvimento das ciências biológicas/médicas, que separam os “normais” dos “anormais”, que juntos dão à deficiência a caracterização de impedimento, reforçando o paradigma da institucionalização de espaços residenciais ou escolas especiais para atendimento das pessoas com deficiência, legitimando a prática da segregação e exclusão das pessoas com deficiência do convívio social.

Importante destacar que no contexto da institucionalização, a escolarização das pessoas com deficiência era realizada preponderantemente por médicos, não tendo propriamente um direcionamento educacional (JANNUZZI, 2011, p. 27-41).

No final do Império, em um clima de instabilidade política, ideais mais científicos e a luta pelo fim da escravidão, começaram a ganhar espaço e, com a Proclamação da República, promovido por meio de um golpe militar em 1889, e a conseqüente instauração do federalismo, a educação brasileira começa, ainda que lentamente, a expandir, contudo sem contrapartidas em termos de financiamento,

acesso e difusão, oportunizando condições favoráveis à atuação do setor privado e da igreja católica, como se Império ainda fosse (PIRES, 2015, p. 59).

O século XX, no contexto histórico de industrialização e urbanização, iniciado na década de 1920 e aprofundado nas décadas de 1940 e 1950, foi influenciado pelo movimento da Escola Nova, que apregoava o poder da escola na equalização social. Saviani (2012) destaca que esse movimento se revelou a partir da preocupação das diferenças:

Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, de personalidade, etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. [...] A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (SAVIANI, 2012, p. 7, 8).

Nessa visão, a educação era concebida como um instrumento de homogeneização que garante a integração de todos os indivíduos no meio social, sob o prisma de que a diferença é inerente ao ser humano, sendo todo e qualquer ser humano singular. A escola tem, portanto, a atribuição de ensinar a todos, sem distinção, de acordo com as condições pessoais, a fim de vencer a marginalidade/ignorância, de modo a tornar todos iguais.

Assim, o ideário escolanovista acreditava na reformulação da escola, focando na busca individual de conhecimento para a construção de uma sociedade que dispusesse de participação democrática e política, levando em consideração todas as diversidades e individualidades, visando impulsionar a economia e a modernização do Brasil (SAVIANI, 2012, p. 7-11).

Esse movimento ganhou impulso após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, onde acontece o aprofundamento do processo de correlação de forças sociais entre a igreja católica e os liberais no campo educacional (CURY, 1984, p. 201). Os liberais defendiam a educação pública, única, laica, gratuita e obrigatória, assumida pelo Estado, a fim de atender uma sociedade que ingressara na era da técnica e da indústria, lema configurado na Carta Constituinte de 1934, onde se contemplou a educação como um direito de todos e dever do Estado, bem como a responsabilidade da União por traçar diretrizes da educação em nível nacional (BRASIL, 1934, art. 5º, XIV e 149).

Contudo, tem-se a considerar que o Manifesto contou com alguns destaques sobre a meritocracia da educação de acordo com as aptidões naturais do alunado (PIRES, 2015, p. 110), o que também impactou a Constituinte de 1934 que legitimou a restrição ao ensino ao condicionar seu acesso à capacidade biológica do indivíduo ((BRASIL, 1934, 150, parágrafo único, alínea “e”):

[...] tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas.

Essa seleção, que se deve processar não “por diferenciação econômica”, mas “pela diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (BRASIL, 2010, p.58)

Art. 150 - Compete à União:

[...]

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

[...]

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; (BRASIL, 1934).

Pelos documentos acima delimitados, verifica-se que ainda preponderava o enfoque biológico da educação, que busca a seleção pelas condições individuais do

sujeito, através de avaliações diagnósticas. Inclusive, foi em 1917 que foi criado o serviço médico-escolar, executado por médicos, articulado com a psicologia, que definiu padrões de avaliação, como o teste de inteligência, para identificar e selecionar os alunos “anormais” e direcioná-lo para o atendimento pedagógico em salas de aula homogêneas. Portanto, a educação das pessoas com deficiência era pautada exclusivamente no diagnóstico de prescrição médica. Essa concepção biológica e eugenista da educação repercutem até hoje nas práticas escolares (SILVA, 2017, p. 56-60).

Desse movimento, em prol da educação pública, com repercussão para a educação das pessoas com deficiência, principalmente com a promulgação da Constituição de 1934, houve um crescimento de escolas públicas em todo o país, contudo, o número de matrícula de alunos com deficiência não teve expressividade (KASSAR, 1999, p. 25).

Silva (2017, p. 93) destaca que os signatários do Manifesto apontaram a necessidade da atuação das instituições privadas na promoção do ensino, uma vez que o Estado não teria condições de suportar todo o atendimento, conservando “aspectos que foram reveladores da contradição atribuída aos pensadores do movimento, qual seja, a permanência da lógica público-privada na educação” (PIRES, 2015, p. 116):

[...] os Pioneiros defendem a presença ativa do Estado na ação educacional, mas também concordam com a presença da esfera privada, através da autorização de funcionamento somente das escolas idôneas (PIRES, 2015, p. 116).

[...] afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num País, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as 58 crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (BRASIL, 2010, p. 44).

Interessante mencionar que o texto do Manifesto previu que instituições educacionais privadas pudessem coexistir com as instituições públicas, desde que

mantivessem um “caráter idôneo”, dispensando qualquer comprovação de caráter educacional. Tal característica perseguiu as escolas privadas filantrópicas de atendimento educacional especializado durante muitos anos, cujo mote era, tão somente, o atendimento “carinhoso” e “assistencial” às pessoas com deficiência.

Como já mencionado, nesse período, a expansão, ainda que modesta, do atendimento da educação especial pelo Estado, voltava-se, prioritariamente, para o atendimento de “cegos” e “surdos”¹ (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 22,25), o que gerou, a partir de 1930, a necessidade da organização da sociedade civil em associações voltadas para a criação de um atendimento mais amplo das deficiências (JANNUZZI, 2011, p. 58), que, por sua vez, continuou ocorrendo através das instituições filantrópicas e não pelo poder público (SILVA, 2017, p. 78).

Partindo deste pressuposto, essas instituições privada-filantrópicas ocuparam destaque na educação especial brasileira, inclusive sendo confundidas como o próprio atendimento público, fazendo com que o governo federal, em decorrência da pressão dos representantes das associações, legislasse sobre a modalidade sempre de forma a contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas. (KASSAR, 2011, p. 67).

A educação da pessoa com deficiência era associada à terminologia “ensino emendativo”, estabelecido pelo Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, que, em seu artigo 3º, aduz a função de aproveitamento e correção dos “anormais”, em estabelecimentos para cegos, surdos-mudos, escolas de prevenção, correção e reformatórias, com o objetivo de torná-los úteis a sociedade, tendo um caráter caritativo (BRASIL, 1934, art. 3º). Vê-se, então, que o problema continua no sujeito “deficiente” que precisa ser moldado/modificado.

Em que pese o avanço da articulação das políticas educacionais, o parâmetro social é a produção para o mercado, o que denota a necessidade da segregação das pessoas com deficiência por não conseguirem atender essa condição imposta.

No tocante a guarida das demais Constituintes deste período, na instabilidade política do período, caracterizado pelo processo de autogolpe protagonizado por Getúlio Vargas, a Constituição Federal de 1937, outorgada durante o período da

¹ Há duas concepções da educação especial, a clínica-patológica, que organiza a educação a partir da deficiência/limitação do aluno, visando a correção da condição biológica-físico-sensorial do aluno, e a sócio-antropológica que leva em consideração a diversidade, resultando em uma educação para todos, com apropriação de competências subjetivas. Ver ROSS, Paulo Ricardo. A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CMGxFwttRbLMqx5XbvnsDPK/?lang=pt&format=pdf>.

ditadura do Estado Novo (1937-1945), recuou no direito ao acesso à educação ao determinar a responsabilização do Estado na educação somente àqueles que não tivessem recursos financeiros (BRASIL, 1937, art. 129) e somente na Carta Magna de 1946, promulgada em um período de redemocratização do país, depois dos anos da Ditadura Vargas, é que, propriamente, foi estabelecido serviços de assistência educacional aos alunos “necessitados” em cada sistema de ensino (BRASIL, 1946, art. 172).

Posto o incidente da Carta de 1946 e, também, considerando a conjuntura internacional do período, verifica-se que o atendimento das pessoas com deficiência foi ressignificado após o advento Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (KASSAR, 2012, p. 837) que resultou na morte e no extermínio de aproximadamente seis milhões de judeus nos campos de concentração nazistas. Isso porque a consequência direta desta tragédia humanitária foi inúmeras pessoas mutiladas, gerando a necessidade de atendimentos especializados em hospitais, clínicas, serviços de reabilitação e psicopedagógicos, que foram predominantemente privados, ora mais ora menos integrados a educação escolar, de modo a tornar as pessoas com deficiência úteis à sociedade, pois seriam incorporadas ao mercado de trabalho e não trariam despesas aos cofres públicos e aos particulares (JANNUZZI, 2012, p. 45, 49, 71, 72, 74, 118).

Com o fim do segundo conflito mundial, tem-se a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945, sendo seu principal documento a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, considerada como um marco na história dos direitos humanos e que passa a declarar a dignidade humana como preceito fundamental e universal (ONU, 1948, art. 1º). No campo educacional, o documento estabelece que “todo ser humano tem direito à instrução” e que ela “será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, art. 26).

No entanto, até 1950, haviam apenas 40 estabelecimentos de ensino regulares mantidos pelo poder público que prestavam atendimento as pessoas com deficiência mental e 10 (dez) que atendiam estudantes com outros tipos de deficiências (MAZZOTTA, 2012, p. 31). Portanto, conforme apontado por Muniz e Arruda (2007, p. 260), não havia efetivamente uma proposta de educação especial na rede pública de ensino.

A promoção de políticas públicas de educação especial no Brasil, ocorreu somente no final de 1950 e início de 1960, quando o governo federal assumiu, a nível nacional, o atendimento da demanda através de campanhas temáticas de atendimento à surdez, instituído pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, à cegueira, criado pelo Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958 e à deficiência mental, pelo Decreto nº 48961, de 22 de setembro de 1960 (MAZZOTTA, 2012, p. 27, 52-55), extintas em 1964 (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 73).

Mesmo as campanhas nacionais sendo difundidas, até a década de 1970, o encargo desse atendimento, quase que totalmente, continuava sendo das instituições filantrópicas privadas. Inclusive, as próprias campanhas nacionais gerenciadas pelo poder público contribuíram para a abertura de instituições privadas-filantrópicas para atendimento dos “surdos”, “cegos”, bem como na área da deficiência mental, promovidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e pela Pestalozzi, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) (SILVA, 2017, p. 81).

Apesar da idealização e da construção, até então, do modelo de institucionalização, a partir da década de 1960, as instituições voltadas unicamente para o atendimento das pessoas com deficiência começaram a ser criticadas, seja em razão do interesse do sistema, pelo alto custo em manter a população institucionalizada que, por sua vez, se mantinha improdutivo na condição de segregação, pela reflexão sobre os direitos humanos, pelas críticas ao sistema de organização sócio político-econômica, o qual defendia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado na busca da redução do ônus populacional, ou em razão dos estudos de parte da academia científica que considerava o modelo prejudicial (ARANHA, 2001, p. 165-167).

Em razão disso, vai se configurando o princípio da normalização, que prevê o afastamento da pessoa com deficiência das instituições segregadoras e a provisão de alternativas institucionais, denominadas organizações ou entidades de transição, que preparam as pessoas com deficiência para ter condições de vida o mais próximo possível das pessoas “normais” (ARANHA, 2001, p. 168). De acordo com Aranha (2001, p. 168), esses espaços eram planejados para promover a responsabilidade, a autossuficiência e a preparação para o mercado de trabalho, visando à inserção da pessoa com deficiência na comunidade.

O princípio da normalização, através da integração da pessoa com deficiência na vida “normal”, que vigorou até o início de 1980, foi, portanto, o instrumento para a organização das instituições privadas filantrópicas, escolas e classes especiais voltadas para o ensino do aluno, de modo a integrá-lo, posteriormente, nas salas comuns do ensino regular (JANNUZZI, 2012, p. 153, 154, 157). Contudo, essa visão não previa a adequação da escola e sim do indivíduo:

Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse, muitas vezes, como necessárias, mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível (ARANHA, 2001, p. 168). Esse movimento caracterizou-se, de início, pela utilização das classes especiais (integração parcial) na “preparação” do aluno para a “integração total” na classe comum. (...) o aluno, nesse processo, tinha que se adequar à escola, que se mantinha inalterada. A integração total na classe comum só era permitida para aqueles alunos que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido. Tal processo, no entanto, impedia que a maioria das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Eles engrossavam, dessa forma, a lista dos excluídos do sistema educacional (BRASIL, 2001, p. 8).

Portanto, a educação especial no Brasil definia que o “problema” estava na pessoa e, portanto, é ela quem necessitava ser corrigida/melhorada a fim de integrar-se à sociedade (SASSAKI, 1997, p. 29). Esses espaços teriam a função de corrigir as “imperfeições” do sujeito, abrindo a possibilidade da participação dos “deficientes” na comunidade, tudo isto visto como um ganho/direito estabelecido.

Em continuidade, o estudo de Kassir (1998, s/p) aponta que o Estado se preocupou de fato com a educação da pessoa com deficiência, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, aprovada após 13 anos de embates no legislativo federal, se considerada a apresentação de seu anteprojeto na mensagem presidencial nº 605, de 29 de outubro de 1948, e 30 anos após ser prevista pela Constituinte de 1934 (BRASIL, 1934, art. 5º, XXIV), num contexto de redemocratização, após o final da ditadura da era Vargas e no governo de João Goulart (1961-1964), a primeira a regulamentar a educação especial como parte do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961, art. 88), superando o atendimento assistencialista aos “deficientes”. Na busca da construção

de uma educação nacional democrática e acessível a todos, a LDB/1961 criou maiores possibilidades de acesso à educação através da escola pública, laica e gratuita (SILVA, 2017, p. 98).

Conforme o artigo 1º, a educação nacional seria inspirada nos princípios da liberdade e solidariedade, tendo dentre os seus objetivos o desenvolvimento integral do indivíduo visando o domínio dos recursos científicos e tecnológicos (BRASIL, 1961, art. 1º), posto que a industrialização exigisse maior escolaridade da população e novas posturas culturais.

No tocante a educação das pessoas com deficiência, a citada lei manteve o discurso ambíguo da educação especial no momento em que dispôs a condicional “no que for possível” no enquadramento no sistema geral e a delegação do atendimento às instituições particulares através da garantia de apoio financeiro:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, art. 88, 89).

Verifica-se que, no esteio da luta pela democratização da educação por meio da escola pública, a lei não rompeu com as estruturas segregativas (SILVA, 2017, p. 105), o que favoreceu a coexistência da educação dos “excepcionais” no ensino regular e nas escolas especializadas privadas.

Assim, entendemos que a educação especial não foi integrada efetivamente ao sistema de ensino, vez que a redação da LDB/61 permitiu que serviços não escolares, mas considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, recebessem bolsas de estudo, empréstimos e subvenções dos poderes públicos, para atender as pessoas com deficiência que não conseguissem enquadrar-se na rede regular, trazendo graves implicações políticas, técnicas e legais (MAZZOTTA, 2011, p. 73). Bastava, portanto, atender o “excepcional” e não o educar, ação desenvolvida pelas entidades filantrópicas, em especial as APAEs, por muitos anos.

Essa “admissão” da educação especial no sistema geral de ensino, estabelecida na LDB/1961, ocorreu, segundo Garcia e Kuhnen (2020, p. 75,76), em decorrência de o serviço ser de alto custo, sendo, portanto, mais vantajoso para o governo vincular esse atendimento ao ensino comum ou à instituições de iniciativa

privada mediante subsídios e não propriamente pela preocupação com a educação dessa parcela da população.

Ademais, o asseguramento do repasse de verbas às instituições privadas na legislação foi posto diante da insuficiência dos apoios pedagógicos fornecidos pela escola pública, bem como pela educação representar um campo de atuação vantajoso, em razão da crescente demanda por escolas, pela necessidade de formação técnica para a indústria, de formação de professores e de constituição de uma sociedade moderna (SILVA, 2017, p. 108,109). Segunda a autora Silva (2017, p. 109), “o principal intuito de prever essas bolsas de estudos na LDB foi, justamente, o de criar possibilidades de repasse de verbas às escolas privadas”.

Pires (2015, p. 163,164) reforça essa concepção:

Em geral, havia a prevalência dos interesses dos proprietários das escolas privadas e da Igreja Católica. [...] a lei “não atende às necessidades da educação popular, uma vez que favorece os interesses mercantis do ensino particular e as camadas privilegiadas da população brasileira” (VIEIRA, 1995, p. 173). Este era o panorama da educação no período que antecedeu a conflagração do Golpe Civil-Militar, a relação público-privada é aprofundada em razão da Lei de Diretrizes, a sociedade se organiza no sentido de denunciar as práticas clientelistas que prejudicavam a promoção da educação pública. (PIRES, 2015, p. 163-164)

Assim, em que pese aprovada num viés de modernização da educação, o texto legal foi limitado, em razão do conflito de interesses entre os liberais escolanovistas, que defendiam a escola pública e única, centralizada na União, e os conservadores, pertencentes em grande parte pela Igreja Católica, cujo mote central era a defesa da escola privada, sem qualquer intervenção do Estado nas questões educacionais.

Outro fato importante sobre a legislação é que a matrícula dos estudantes era por vezes relativizada, ou seja, não obrigatória, aos pais que pretendessem exercer um cargo público, com condição financeira precária, pela falta de escolas ou por seus filhos apresentarem alguma “anomalia”:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961)

Portanto, mesmo criada em um período democrático do país, a LDB/1961 não fincou a responsabilidade do ente público na prestação dos serviços educacionais, assumindo, inclusive, a dispensa desse atendimento, até mesmo porque faltavam escolas para o atendimento de todos: “Para um sistema que não estava estruturado de modo a contemplar todas as crianças consideradas úteis socialmente, não faz sentido abrir mão de uma vaga na escola para os considerados não úteis” (SILVA, 2017, p. 134).

O Plano Nacional de Educação de 1962, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, seguiu os caminhos da LDB/1961, destinando 3% dos recursos do fundo nacional de ensino primário para bolsas de estudos a alunos deficientes a serem educados em condições especiais, por falta de escola adequada ou por exigirem internamento (TEIXEIRA. 1962, 1, 10, s/n), integrando o atendimento, mais uma vez, contraposto ao ensino comum regular.

Em 1960, em uma sociedade constituída por grupos progressistas e conservadores, inserida em uma ordem internacional da chamada Guerra Fria, diante da insatisfação da classe hegemônica, constituída por capitalistas, militares e corporações multinacionais que não aceitavam a participação popular na política e defendiam a vinculação do desenvolvimento econômico do país ao capital internacional, o Presidente João Goulart, cuja ação política era voltada num viés populista e nacionalista, foi deposto, tendo Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco assumido o poder e os militares o governo do estado brasileiro. A partir da conflagração do golpe civil-militar, de 1964 a 1985, a sociedade brasileira esteve sob a égide de um governo ditatorial, que infligia restrições à liberdade individual por meio de diversos atos institucionais, cuja repressão maior se deu, no Governo Médici, pela promulgação do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 (AI5), que atribuiu ao Presidente da República a prerrogativa de decretar intervenção nos entes federativos, poderes judiciário e legislativo, bem como suspender direitos políticos e garantias fundamentais.

A educação escolar dessa época começou a disseminar uma estrutura organizacional hierarquizada e burocrática, visando o controle social, além de adequar-se aos interesses internacionais por meio de acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), que concretizaram ações de repasse de recursos públicos para o setor privado (SILVA, 2017, p. 119, 122):

[...] o repasse de recursos para a educação pública era visto como um prejuízo, pois não atendia às expectativas do mercado, no entanto o investimento, nos estabelecimentos de ensino privado, legitimava a mercantilização da educação e impulsionava o aumento dos ganhos dos aliados políticos da ditadura (PIRES, 2015, p. 165).

“Nessa abertura de movimentação financeira de verbas públicas para o setor privado, estava assegurada a possibilidade da transferência às escolas que atendessem alunos “excepcionais” (SILVA, 2017, p. 123). Assim, em um contexto político mundial do avanço do neoliberalismo, o Brasil começa a organizar uma política de educação especial nacional que incorpora os serviços e a racionalidade da iniciativa assistencial privada, sobretudo pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, cuja atuação é articulada junto ao setor público, sob a lógica do conceito da integração, com o objetivo de normalizar e adaptar os sujeitos (GARCIA, KUHNEN, 2020, p. 71).

Tal fato pode ser explicado, nesta conjuntura política e histórica, em decorrência do desenvolvimento capitalista brasileiro ser caracterizado pela intervenção do Estado na economia, sob o apoio de setores da sociedade que, por sua vez, passam a influenciar diretamente a condução dos negócios públicos, privatizando as decisões governamentais (PIRES, 2015, p. 165).

Doutro ponto, conforme indicam Garcia e Kuhnen (2020, p. 79), na base sociológica da ditadura civil-militar, a educação precisava adaptar o indivíduo aos ditames da sociedade capitalista, incluindo as pessoas com deficiência, de modo a contribuir com a construção de uma coletividade homogênea:

Tornar os deficientes úteis à sociedade tinha como elemento central a estratégia psicossocial de homogeneização das singularidades. A educação tinha como função contribuir para a constituição de uma consciência coletiva homogênea, para abolir os antagonismos, os conflitos e as diferenças de maneira geral. [...] Portanto, prevalecem as razões econômicas e políticas

na perspectiva de tornar os sujeitos, com ou sem deficiência, úteis ao modelo capitalista de produção. (GARCIA; KUHNNEN, 2020, p. 74, 78)

Á serviço das classes hegemônicas, a educação torna-se o principal instrumento para perpetuar o modelo capitalista de produção através da formação da mão de obra, associada à ideia ilusória de desenvolvimento econômico dos indivíduos e da construção de uma sociedade mais democrática. Assim, a educação especial passa a ser uma estratégia importante para normalizar o indivíduo com deficiência a fim de torná-lo útil ao mercado.

Tal fato gerou a expansão do atendimento das pessoas com deficiência pelas instituições privadas, o que lhes possibilitou, por consequência, apropriar-se dos conhecimentos específicos para atender às necessidades educacionais dessa demanda, levando-as a influenciar as políticas públicas e ser referência na qualificação profissional na área da educação especial (SILVA, 2017, p. 126 *apud* BUENO, 1993).

Na sequência, a Constituição Federal do Brasil de 1967, outorgada na transição do governo Castelo Branco para o governo Costa e Silva, contemplou a educação especial em duas emendas. A primeira se deu com a promulgação da Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, que prevê uma lei especial para dispor sobre a educação dos “excepcionais” (BRASIL, 1969, art. 175, § 4º) e a segunda, homologada oito anos depois, através da Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, conhecida como “Emenda Thales Ramalho” (deputado que possuía deficiência física por seqüela de um acidente vascular cerebral) (LANNA Júnior, 2010, p. 65), que assegurava aos “deficientes” a melhoria de sua condição social e econômica mediante educação especial e gratuita (BRASIL, 1978, artigo único, I). Ademais a Constituição da época manteve o apoio técnico e financeiro ao setor privado, bem como previu que cada sistema de ensino assegurasse serviços de assistência educacional para a eficiência escolar dos alunos “necessitados” (BRASIL, 1967, art. 176, 177).

Segundo Silva, (2017, p. 131-133) o princípio que regeu a CF/1967 foi à valorização do setor privado e a segurança nacional. Percebe-se que, mesmo durante o Governo Civil-Militar, onde foi instituída a censura à educação, houve a preocupação com o direito educacional dos “deficientes” uma vez que esse segmento não era considerado um problema para o Estado visto que considerados “incapazes” de se posicionarem contrários à ordem ditatorial, ilegal e ilegítima, cuja

ação contra “a ordem política e social”, foi instituída pela Lei nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983 – Lei de Segurança Nacional (BRASIL, 1983), revogada recentemente pela Lei nº 14.197/2021 (BRASIL, 2021).

Outros destaques no direito educacional da pessoa com deficiência, durante o estágio político autoritário, foi a promulgação da Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, através do Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968, que veda a privação de qualquer pessoa ao acesso aos diversos tipos ou graus de ensino, a limitação a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo, a instituição ou manutenção de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos, salvaguardo instituições de ensino privado quando para aumentar as possibilidades de ensino (BRASIL, 1968, artigo I e II) e o Decreto nº 1044, de 21 de outubro de 1969, que dispõe sobre o tratamento excepcional para alunos “portadores das afecções” atribuindo, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades da escola (BRASIL, 1969, art. 2º), o que avança nos preceitos designados na LDB nº 4024/1961, como já abordado acima, em que pese ainda condicionado às condições da instituição de ensino.

Podemos concluir que, até a década de 1960, a educação para pessoa com deficiência ocorria de forma desarticulada com o sistema de educação geral que vinha se consolidando, em razão do incentivo e de sua ocorrência nas instituições privado-filantrópicas, tendo percorrido vários direcionamentos entre a medicina, moralidade, filantropia e a educação (JANNUZZI, 2004, p. 72).

A década de 1970, colocou a área da educação especial em evidência (JANNUZZI, 2004, p. 138), visto que se aprovaram documentos que reconhecem os direitos da pessoa com deficiência e sua cidadania, como a Declaração dos Direitos do “Retardado Mental” (1971), Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (1975) e a elaboração, em 1976, da Resolução nº 31/123 pela ONU, que proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das “Pessoas Deficientes” (ALENCAR, 2020, p. 41).

Fruto desta ênfase à matéria, em 1971 foi publicada a segunda Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, estabelecida pela Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que assegura tratamento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrem em atraso

considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, art. 9º). Esse tratamento especial foi patenteado pelo Conselho Federal de Educação como uma medida integrativa à política educacional, contudo, na prática, por meio dos atos regulamentários continuou-se atribuindo um sentido clínico e terapêutico à educação especial, desvinculando-se, portanto, do sistema geral de ensino (MAZZOTTA, 2011, p. 75-77-78, JANNUZZI, 2012, p. 120), mantendo a possibilidade do atendimento também em escolas especiais privadas filantrópicas.

Portanto, o termo “tratamento especial”, exposto vagamente na LDB/1971, somente reforçou a existência das escolas especiais estruturadas pelas instituições privadas filantrópicas, não contribuindo para a estruturação de uma política pública voltada para o atendimento das pessoas com deficiência, o que, conseqüentemente, não rendeu investimentos por parte do Poder Público nas condições de aprendizagem e em edificações adequadas (SILVA, 2017, p. 123-125):

De 1970 a 1974 foram criadas 69 instituições especializadas públicas, enquanto surgiram 213 particulares, isto para a deficiência mental, sendo que para os deficientes de visão, audição e múltiplos, surgiram 15 públicas e 49 particulares (SILVA, 2017, p. 123,124 apud JANNUZZI, 1985, p. 155)

Em 1971, tendo em vista que o enfoque do governo até então era em campanhas nacionais de determinadas deficiências, o MEC instituiu a Portaria nº 86, de 17 de junho, que cria o Departamento de Educação Complementar e o Grupo Tarefa de Educação Especial, com a finalidade de implantar um programa nacional integrado de assistência a todas as categorias de deficiências (GARCIA, KUHLEN, 2020, p. 76), o que desencadeou, em 1973, a criação do primeiro órgão de política educacional para a educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

A criação do CENESP, no contexto do Governo Médici (1969-1974), um dos mais violentos do período ditatorial, ocorreu sob influências dos organismos internacionais e das instituições privadas assistenciais de educação especial, através do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, ficando atrelado à Secretária-Geral do Ministério da Educação e Cultura (GARCIA, KUHLEN, 2020, p. 77), com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais” (BRASIL, 1974).

Em razão do recorte deste trabalho quanto a influência das instituições privada-filantrópicas nas políticas públicas de educação especial, convém frisar que, entre os anos de 1983 a 1986, o CENESP teve como Presidente a senhora Lizair de Moraes Guarino Guerreiro, ex presidente da Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP) (JANNUZZI, 2012, p. 139, MAZZOTTA, 2011, p. 62).

Após diferentes denominações e inserções dentro da estrutura do MEC, o CENESP finalizou, em 1992, após o processo de impeachment do então Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), primeiro presidente civil eleito democraticamente depois de 21 anos de Ditadura Civil-Militar, como Secretaria de Educação Especial (SEESP), órgão administrativo específico do MEC. Tais alterações refletem as várias posições políticas quanto ao tema, que, por sua vez, criaram desdobramentos distintos no financiamento, na administração e no campo pedagógico (MAZZOTTA, 2011, p. 66).

De acordo com MAZZOTTA (2011, p. 60), cabia ao CENESP planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os “deficientes da visão, da audição, mentais, físicos”, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados.

Para atender esse objetivo foram fixadas quatro ações coordenadas: i) proporcionar ou ampliar progressivamente oportunidades de educação; ii) integrar os “deficientes”, sempre que possível, no ensino regular, disponibilizando tratamento especial e conjugando a área da educação com a saúde, da assistência social e a do trabalho; iii) proporcionar iniciação para o trabalho e a formação ocupacional e profissional e iv) proporcionar uma educação de qualidade que lhes permitam integrar-se a sociedade (BRASIL, 1974, p. 14,15).

Assim, definiu-se uma educação especial mais ampla, com o atendimento de vários tipos de deficiência e medidas concretas para atingir a educação “dos grupos especiais, beneficiando-se todos com tratamento adequado às suas condições peculiares, a fim de que possam viver condignamente na sociedade” (BRASIL, 1974, p. 3).

Visando concretizar uma educação em uma perspectiva democrática, o CENESP definiu que os objetivos da ação educativa deveriam ser os mesmos para os normais e para os “excepcionais”, visando o “desenvolvimento das

potencialidades de cada um, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1974, p. 11).

Uma das justificativas para a oficialização da Educação Especial era que o Estado deveria assumir plenamente o dever pela sua promoção, contribuindo para a perspectiva de tornar a pessoa com deficiência mais independente e produtiva para o desenvolvimento econômico do país:

O atendimento aos deficientes representa investimento compensador: embora de custo elevado, a educação que lhes for ministrada permitirá, na maioria dos casos, que venham a ter condições de se incorporarem à força-de-trabalho e de se tornarem elementos participantes do desenvolvimento nacional. Comparados os custos dessa educação com os que adviriam da manutenção dos deficientes em estado de dependência por uma vida inteira, fácil é concluir do acerto de lhes proporcionar o atendimento a que tem direito (BRASIL, 1974, p. 12).

A educação especial proposta pelo órgão, portanto, continuou tendo uma tendência tecnicista na medida em que embasa a educação no desenvolvimento de habilidades voltadas ao setor produtivo. Segundo Kassar (1998, p. 69) isso aponta para a incorporação do capital humano na educação especial na década de 1970, integrado no discurso educacional brasileiro da LDB/1971, como forma de continuidade da ordem socioeconômica.

Para a efetivação das ações, organizou-se o trabalho do CENESP em duas etapas. A primeira etapa, estabelecida para ocorrer entre 1973 a 1976, se preocupou com a formação dos professores especialistas e especializados em educação especial, o levantamento diagnóstico para planejamento, avaliação, modalidade de atendimento, construção de currículos, métodos e materiais de ensino e a formação ocupacional e profissional dos “deficientes”. A segunda, de 1977 a 1979, foi dada ênfase na expansão do atendimento educacional e a elaboração de currículos, além da continuidade dos trabalhos da primeira etapa (SILVA, 2017, p. 165, 167).

Para o desenvolvimento dessa perspectiva política, coube ao CENESP auxiliar as “entidades públicas e particulares na racionalização de esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando-lhes toda assistência técnica e financeira” (BRASIL, 1974, p. 4). Assim, desde a criação do órgão, o governo articulou ações conjuntas com a iniciativa privada, a fim de auxiliar entidades públicas e particulares no desenvolvimento dos trabalhos e também com aporte técnico e financeiro (GARCIA, KUHNEN, 2020, p. 74).

O atendimento educacional promovido pelo CENESP continuava com a linha preventiva e corretiva, ou seja, dava-se um sentido clínico e terapêutico à educação especial, conforme atesta o 1º diagnóstico da natureza das instituições especializadas realizado pelo CENESP, em 1974, onde se destaca que parte considerável dos serviços especializados se atrelava a área da saúde visando a promoção do trabalho (MAZZOTTA, 2011, p. 77).

Assim, ao passo que as proposituras do CENESP avançavam, no sentido de integrar, sempre que possível, o aluno na rede regular e destinar uma educação para o desenvolvimento das potencialidades de todos, também preservou os aspectos biológicos, que refletiam a concepção de deficiência hegemônica, como doença, patologia, acarretando a subordinação dos processos escolares aos diagnósticos (GARCIA, KUHNEN, 2020, p. 78).

Igualmente, suas recomendações não se configuravam em adaptações dos conteúdos curriculares, mas em propostas especiais adaptadas a cada tipo de deficiência, o que inviabilizava a integração desses instrumentos por professores da rede comum de ensino (GARCIA; KUHNEN, 2020, p. 78), sendo cada vez mais necessário o atendimento realizado pelas instituições privadas especializadas:

[...] a proposta de integração propalada pelo CENESP priorizava o ingresso dos alunos em salas regulares, mas sua estrutura organizacional, que estava recomendada nas Propostas Curriculares, acabava por proporcionar a segregação, pois, ao definir conteúdos específicos, distanciava-se da estrutura curricular do ensino regular (SILVA, 2017, p. 167).

Os atendimentos educacionais especializados poderiam ser prestados em estabelecimentos dos sistemas de ensino regular; em cursos e exames do ensino supletivo, em instituições especializadas, em classes comuns e especiais simultaneamente e em instituições especializadas de natureza educacional, conforme estipula a Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, do Ministério da Educação (BRASIL, 1978).

Como atesta os dados do I Plano Nacional de Educação Especial para o triênio 1977/1979, elaborado pelo Ministério da Educação, 58,70% dos recursos financeiros previstos para a cooperação técnica e financeira do CENESP foram destinadas as instituições privadas e somente 14,48% para os sistemas estaduais

de ensino, caracterizando quais eram as prioridades estabelecidas pelo Governo da época (MAZZOTTA, 2011, p. 101).

Na década de 1980, tem-se início ao processo de redemocratização, caracterizada pela sua forma negociada, sem rupturas e responsabilização do Estado pelos crimes cometidos durante os 21 anos de ditadura civil-militar. As mobilizações sociais do período lutavam pelo reconhecimento das garantias fundamentais, do retorno de eleições diretas para presidente e da defesa do ensino público e gratuito, dentre outras pautas sociais.

Em 1985, foi promulgado o Decreto nº 91.782 de 4 de novembro, que institui um Comitê para traçar política de ação conjunta destinada a aprimorar a educação especial e a integrar na sociedade as pessoas “portadoras de deficiências” (BRASIL, 1985).

No ano seguinte é promulgado o Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986, que cria a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), no Gabinete Civil da Presidência da República, para elaboração de planos e programas governamentais voltados para a integração social da pessoa com deficiência, cujas ações se materializaram a partir da promulgação da Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 75-78).

A CORDE deveria elaborar planos, programas e projetos com base na Política Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que tinha como princípio a ação conjunta do Estado e da sociedade civil para a criação dos instrumentos necessários para a efetiva integração (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 76).

A criação da CORDE ocorreu pela necessidade da existência de um órgão “ligado à presidência da República ou à Casa Civil, que fosse responsável por articular as políticas para a pessoa com deficiência entre as várias áreas do governo federal”, tendo em vista que, até então, havia uma desarticulação entre as esferas governamentais (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 75, 76). Integrava-se ao seu Conselho Consultivo, estabelecido pelo Decreto nº 94.806 de 31 de agosto de 1987, as federações das APAEs, Pestalozzi e as Instituições de Excepcionais (JANNUZZI, 2012, p. 143).

Após transitar por vários ministérios, a partir de 1995, a CORDE se aporta no Ministério da Justiça, sendo redefinida em 2003, no Governo Lula, como um órgão de assessoramento vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da

Presidência da República, em 2009, em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e, em 2010, em Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, ganhando “maior capacidade na articulação, demanda e acompanhamento das políticas públicas do Poder Executivo federal brasileiro” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 79-80).

Ainda em 1986, dentre as modalidades de atendimento educacional já estabelecidas pela Portaria nº 186/78, foram adicionados pela Portaria nº 69, de 28 de agosto, os centros de educação precoce, serviços de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa e o termo “instituições especializadas de natureza educacional” foi substituído por “escola especial”.

Por volta do final dos anos de 1980 e início da década de 1990, parte da academia, instituições e organizações da sociedade civil começaram a disseminar a insuficiência da normalização/integração no asseguramento da participação, igualdade de oportunidades e, também, no combate à discriminação (SASSAKI, 1997, p. 33, 34):

3. Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. i ão exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum etç. Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa. Nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas portadoras de deficiência, pois a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais (SASSAKI, 1997, p. 34, 35).

Assim, após o advento do período ditatorial, o Estado brasileiro começou a ampliar seu compromisso com a garantia dos direitos de grupos de indivíduos vulnerabilizados que normalmente não tem seus direitos assegurados e que enfrentam barreiras na participação efetiva na sociedade que estão inseridos, como ocorre com as pessoas com deficiência.

2.2. ENTRE O PRESCRITO E O REAL: ESCOLA REGULAR VERSUS ESCOLA ESPECIAL

Como resposta do processo histórico de luta pela redemocratização do país, pelo restabelecimento dos espaços de participação democrática, reconhecendo os direitos e garantias fundamentais para todos e todas, sem qualquer forma de distinção e discriminação, é promulgada a Constituição Federal de 1988, reconhecida pelos avanços na área dos direitos sociais, sendo a primeira Carta Política a inscrever de forma explícita, no inciso III do artigo 208, que o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência” deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (SOUSA; PRIETO, 2007, p. 127).

A Constituinte estabeleceu, também, como um dos seus objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação, dispondo, também, sobre a igualdade dos indivíduos perante a lei, trazendo, nesse contexto, a garantia do direito social à educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988, art. 3º, 5º, 205).

Na sequência, em 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro, que dispõe sobre o apoio às pessoas “portadoras de deficiência” e sua integração social, reafirmando a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino para os capazes de se integrar, a inserção de escolas especiais privadas e públicas, bem como torna crime o ato de recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar a inscrição de alunos em instituições de ensino em razão de sua deficiência (BRASIL, 1989, Art. 2º, parágrafo único, alínea “f”, art. 8º, inciso I).

Portanto, na década de 1990, com o advento da adesão do governo brasileiro as declarações e tratados internacionais, como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990) e à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação especial passa a ser concebida no debate político, na esfera nacional e internacional, em um viés inclusivo, em detrimento ao modelo de integração, prevendo a responsabilização e a reestruturação do sistema de ensino para o atendimento das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2012, p. 159).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca estabelece que o Estado deva assegurar a educação da pessoa com deficiência dentro do sistema educacional, orientando a sua inclusão na escola regular, uma vez que a educação é para todos:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17-18).

No entanto, também menciona a possibilidade do encaminhamento para escolas e classes especiais nos casos em que fique demonstrado que a educação na classe regular seja insatisfatória ou quando for necessária para o bem-estar do aluno com deficiência ou os demais colegas de turma (UNESCO, 1994, item 8). Assim, apesar de ser um dos principais documentos que defende o processo educacional inclusivo, também não apresenta um consenso entre os modelos de atendimento.

Apesar dessas incoerências, esse período traz avanços nas discussões da importância da educação no desenvolvimento humano e as práticas pedagógicas segregacionistas começam a não ser mais aceitáveis, ao passo que a educação passa a ser reconfigurada dentro da nossa estrutura social (ALENCAR, 2020, p. 8), através da inclusão que, diferentemente da integração, não prevê práticas de normalização, classes e escolas especiais, defendendo o chamado novo modelo sociais da deficiência, que pressupõe que a escola é que deve se adaptar as diferenças e não o aluno (SASSAKI, 1997, p. 40, 46, 47):

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia do paradigma da inclusão, ou seja, com sentidos distintos: a integração significando “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e a inclusão significando “modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 1997, p. 43)

A educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação (BRASIL, 2002, p. 12).

Como exposto, pela inclusão é previsto uma reorganização do sistema geral de ensino, através da elaboração de novas práticas pedagógicas que considerem

todas as diferenças e atendam cada necessidade, de modo a desenvolver o potencial de cada indivíduo. Dessa forma, não é o aluno que se molda a escola, mas a escola que atende as diversidades, com a função de possibilitar aos alunos com deficiência o atingimento dos objetivos da educação geral (BRASIL, 2001, p. 11-12) de acordo com as suas peculiaridades.

Vê-se assim que, desde os anos de 1990, a educação especial, sem rescindir com o necessário vínculo com a medicina e psicologia, vai priorizando o enfoque ensino-aprendizado (JANNUZZI, 2012, p. 167, *apud* NUNES et al., 2003), requerendo da escola um planejamento e uma ação propositiva para uma efetiva educação das pessoas com deficiência.

Apesar da influência da inclusão na formulação das políticas públicas, constata-se que os documentos legais se mantiveram ambíguos e assim continuou sendo através da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular aqueles que tivessem condições de acompanhar, no mesmo ritmo que os ditos “normais”, as atividades curriculares do ensino comum (BRASIL, 1994, p. 19) ou o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da “Pessoa Portadora de Deficiência”, que disciplina que os serviços de educação especial podem ser ofertados em escolas do sistema geral de forma transitória ou em escolas especializadas quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais.

Como destaca Sasaki (1997, p. 43), vivíamos um processo social de transição entre a integração e a inclusão, mas o objetivo era o encerramento da integração e a vigência da inclusão, o que nunca ocorreu.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, acolheu o princípio da proteção integral e prioridade absoluta, reconhecendo a primazia do interesse da criança e do adolescente, direcionando ao Estado o dever de assegurar o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, art. 1º, 3º, 4º, 54).

Nessa época, em 1994, inaugurou-se a Política Nacional de Educação Especial cujos objetivos visavam garantir o atendimento educacional desse alunado em igualdade de oportunidades, mas não foi o que efetivamente se estabeleceu,

pois também previu a inclusão educacional somente quando fosse possível (BRASIL, 1994, p. 9, 49).

Na esteira da CF/1988, a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - disciplina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como forma de efetivação do direito à educação para toda a sociedade, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996, art. 3º). Assim, como forma de materializar o direito fundamental à educação das pessoas com deficiência, a legislação educacional trouxe em seu bojo o contexto da Educação Especial, tida como uma modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, art. 58).

Pela primeira vez, a educação especial passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino, ou seja, como parte integrante do sistema de ensino, definida, portanto, por uma proposta pedagógica que assegure a educação de cada indivíduo de acordo com as suas peculiaridades.

A partir dessa definição, a LDB/1996 apresenta serviços de apoio especializado para oportunizar uma educação de qualidade aos alunos com deficiência como, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, terminalidade específica, aceleração de estudos, professores com especialização para atendimento especializado e com capacitação para integrar o aluno na classe regular, educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos programas suplementares (BRASIL, 1996, art. 59).

Sendo assim, destinada aos que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com barreiras, dificulta a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições (BRASIL, 2015, art. 2º), a educação especial se constitui em um conjunto de recursos e serviços educacionais destinados a apoiar, suplementar ou substituir a educação comum ofertada, como forma de garantir a educação formal dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de suas condições pessoais (MAZZOTA, 2011, p. 11).

O termo “especial” se refere, portanto, a auxílios e serviços específicos, nem sempre presentes na escola, que alguns alunos necessitam no processo de

aprendizagem (SOUSA e PIETRO, 2007, p. 124). A educação especial é, nesse sentido, o instrumento necessário para garantir a oferta e a qualidade do ensino às pessoas com deficiência em igualdade de condições com os que não apresentam nenhuma necessidade de adaptação.

A oferta do serviço especializado em escolas especiais foi permitida pela LDB/1996 sempre que não for possível a integração do aluno no ensino regular, cabendo aos órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecer os critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro do Poder Público (BRASIL, 1996, art. 58, § 2º, art. 60).

Contempla-se, ainda, o Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que estabelece mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa “portadora de deficiência”, o acesso, ingresso e a permanência da pessoa “portadora de deficiência” em todos os serviços à comunidade, instrumentalizados através da articulação entre organizações governamentais e não-governamentais, em nível federal, estadual e municipal (BRASIL, 1999, art. 6º, 7º, 8º). Mais especificamente em seus artigos 24 e 25, trata que o Poder Público deve inserir, no sistema educacional, escolas especiais públicas e privadas e que os serviços especializados podem ocorrer exclusivamente em escolas especiais em busca das necessidades educativas, sociais ou ao bem-estar do alunado (BRASIL, 1999, art. 24, 25).

Em 2001, é homologado o Parecer CNE nº 17/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que estabelece que o *locus* dos serviços de educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino que, por sua vez, devem garantir matrículas e condições para o sucesso escolar de todos, sendo possibilitada, extraordinariamente, a oferta em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar (BRASIL, 2001, p. 19). Na sequência é validada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, inserindo que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se, mediante o

conhecimento da demanda real de atendimento a alunos com “necessidades especiais”, para assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade de todos. Ademais, reforça que o atendimento deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, podendo, extraordinariamente e em caráter transitório, ser dado em classes especiais (BRASIL, 2001, art. 2º, 9º). Não obstante, em seu artigo 10, dispõe que os alunos com necessidades educacionais especiais muito significativas, que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, extraordinariamente, em escolas especiais, públicas ou privadas, que devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola (BRASIL, 2001, art. 10).

O Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aduz que não constitui discriminação contra a pessoa “portadora de deficiência” a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado para promover a integração social ou o desenvolvimento social, desde que não se limite o direito a igualdade e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal intervenção (BRASIL, 2001, art. 1, 2, b), o que favorece a continuidade do atendimento educacional especial em instituições segregadas.

Finalizando os destaques das legislações deste período, o Plano Nacional de Educação de 2001 – Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no mesmo compasso das legislações acima destacadas, infere que o atendimento em escolas e classes especiais só deve ocorrer quando não for possível a inclusão do aluno na rede regular, ressaltando que “62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial” (BRASIL, 2001, s/p).

Assim, ainda que esses documentos valorizem a inclusão do aluno com deficiência nas escolas regulares, em vista do reconhecimento de que quando realizadas em espaços segregados, não reafirmam os pressupostos da inclusão, mantiveram a possibilidade da existência de escolas especiais para o atendimento das pessoas com deficiência mais significativas.

Do todo exposto, apesar de reafirmada enquanto direito público subjetivo², a educação especial ainda encontra obstáculos para sua realização enquanto um direito fundamental de natureza social, pois, em vez de resultar na reconfiguração dos espaços públicos destinados ao atendimento escolar dos alunos com deficiência, ocasionou, em meados da década de 1990, no contexto de reforma do Estado brasileiro, seu fechamento e o recuo do poder público no atendimento, justificado pelo processo de municipalização do atendimento ao ensino obrigatório, quando os municípios passaram a ofertar a educação infantil e o ensino fundamental, sem dispor de espaços para acolher alunos com deficiência que, anteriormente, eram atendidos pelas escolas estaduais, pelo incentivo à participação das instituições privadas nas ações sociais, decorrentes do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995 (KASSAR, 2012, p. 840, 841) e com o surgimento da adoção da estratégia da Terceira Via na promoção dos direitos sociais³.

Outras questões também podem ser atribuídas à falta de apoio na transformação e/ou adequação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, como a falta de estrutura física e pedagógica das escolas, baixo financiamento público, tendo em vista que a educação especial é mais onerosa e a ausência de formação continuada dos professores.

Importante destacar, dessas considerações, que as instituições privadas filantrópicas não assumiram a educação especial em decorrência da omissão do Estado, somente a partir da reforma do Estado dos anos 1990, pois, como já abordado, iniciaram o atendimento das pessoas com deficiência antes mesmo do Poder Público, sendo considerados como uma etapa antecipatória do processo de publicização (BUENO; KASSAR, 2005, p. 120).

2 [...] o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo). O interessante é notar que o direito público subjetivo se configura como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. De fato, a partir do desenvolvimento deste conceito, passou-se a reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular. Como todo direito cujo objeto é uma prestação de outrem, ele supõe um comportamento ativo ou omissivo por parte do devedor. DUARTE, Clarisse Seixas. Direito público subjetivo e políticas públicas educacionais. Rev. São Paulo em perspectiva, v. 18, ano 2, 2004, p. 113.

3 Essas questões, atinentes as estratégias utilizadas pelo governo federal para a contenção da crise capitalista, que acentua o financiamento do Estado para a execução dos serviços sociais e transfere o controle político e ideológico para as organizações públicas não estatais (PERONI, 2003, p. 60), como o PDRAE e o terceiro setor, serão tratadas no capítulo segundo da presente dissertação.

Nesta feita, concordamos com Alencar (2020, p. 30) quando ressalta que a constante resistência à educação pública, bem como seus baixos investimentos não são consequências apenas da crise capitalista, mas de um projeto de educação e de sociedade. Parafraseando Darcy Ribeiro (1986), “a crise da educação no Brasil; não é crise; é projeto”, ou, ainda, na concepção de Gruppi (1978, p. 73) “a hegemonia, portanto, não é apenas política, mas é também um fato cultural, moral, de concepção do mundo”.

Como veremos adiante, o incentivo da atuação das entidades privadas, ante a reconfiguração do papel do Estado, provocou um processo gradativo de mercantilização do ensino público, aqui incluída a modalidade da educação especial, e o favorecimento do empresariado na educação até os dias de hoje (PIRES, 2015, p. 174).

O Estado continua sendo o principal financiador do direito à educação, entretanto, gradativamente, vai se desresponsabilizando pela sua consecução, repassando parte significativa dos recursos financeiros ao setor privado, que passa a se responsabilizar tanto pela direção quanto pela execução da oferta educacional.

Nesse sentido, ainda que a educação especial tenha se configurado enquanto um direito de todos nos instrumentos normativos, a permissividade do financiamento pelo Estado das instituições particulares especializadas em detrimento do investimento em escolas públicas torna insuficiente a garantia da qualidade, do acesso e da permanência das pessoas com deficiência em espaços escolares, devido, como já exposto, ao caráter assistencialista e caritativo que as instituições privadas possuem, pela prevalência do modelo médico-educacional, que separa os “normais” dos “anormais”, em direção contrária à perspectiva da inclusão, bem como ao favorecimento da manutenção histórica da hegemonia burguesa.

Neste trabalho, o ponto central da preocupação com a permissão da educação especial realizada em estabelecimentos privados, como em escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas é que, historicamente, estas recebem elevadas parcelas do montante financeiro público, não havendo, em contrapartida, investimentos no setor público (MAZZOTTA, 2011, p. 84), cabendo aqui analisar esse impacto sob um prisma social e educacional e não meramente da viabilidade econômica.

Há, portanto, duas movimentações da permissividade legislativa que se opõem: a perspectiva de incluir, com todas as adaptações escolares necessárias, o

aluno com deficiência na sala comum, investindo-se na educação pública, na medida em que também há o reforço das diferenças na manutenção de lugares separados para o atendimento deste público, normalmente mantidas pela iniciativa privada, sempre que não for possível sua inclusão, o que, por consequência, transporta parte dos recursos públicos e da própria gestão para a iniciativa privada.

Nesta feita, conclui-se que a introdução legal da inclusão em escolas regulares públicas não foi suficiente para o cumprimento deste compromisso, permanecendo sob a responsabilidade das escolas especiais privadas a educação dos alunos com graves comprometimentos e necessidade de adaptações curriculares significativas, diminuindo a atuação do Estado e enfatizando o atendimento do setor privado e das organizações não governamentais nesta obrigatoriedade estatal (JANNUZZI, 2012, p. 160).

A partir de 2003, com o período da história política brasileira que se inicia com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) à presidência, a inclusão assume um papel central no debate político e nas iniciativas governamentais, marcada pela adoção do Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de tornar inclusivos os sistemas educacionais, através da formação de gestores e educadores de municípios polos (BRASIL, 2006, p. 103) e pela assinatura, em 2007, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, a qual foi ratificada no país com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto nº 186/2008 (BRASIL, 2008, art. 24), que garante a educação especial no sistema educacional geral.

Acrescenta-se, ainda, a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que prevê a garantia do acesso e permanência das pessoas com “necessidades educacionais especiais” nas classes comuns do ensino regular, consolidando a inclusão nas escolas públicas (BRASIL, 2007, art. 2º, IX), o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, que procura superar a oposição entre educação regular e educação especial (BRASIL, 2008, p.9), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), que desconsidera o atendimento em escola especial como educacional classificando-o como complementar, preferencialmente em contraturno, ao ensino comum.

Ainda, há a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, que prevê a matrícula dos alunos com deficiência na rede regular, permitindo a oferta do atendimento educacional especializado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de forma complementar ou suplementar a formação do aluno (BRASIL, 2009, art. 1º), a Resolução CNE/CEB nº 13/2009, do Conselho Nacional de Educação, que elabora diretrizes operacionais regulamentando o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, que afirma que “a educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência” (BRASIL, 2009, p. 1), a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, que vincula a educação especial como parte integrante da educação regular (BRASIL, 2010, art. 29), o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, que estabelece que as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos tem a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular (BRASIL, 2011).

Na toada do esforço da implementação da inclusão, Kassar (2011, p. 53) reafirma:

Desde 2003, documentos oriundos do Governo Federal passaram a anunciar a implantação do que se tem denominado de sistemas educacionais inclusivos. Refere-se a um sistema educacional formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum. Diferentes programas foram lançados a partir dessa data, indicando a organização desse sistema inclusivo. A adoção dessas ações tem causado diferentes reações da sociedade civil.

Os documentos legislativos demonstram que, a partir dos anos 2000, e de maneira mais incisiva a partir de 2008, procurou-se reorganizar a cultura e a estrutura da educação nacional a fim de abarcar a educação especial no seu

contexto inclusivo, cabendo às escolas especiais somente complementar ou suplementar o atendimento educacional ao aluno com deficiência.

Lanna Júnior (2010, p. 9, 10) também ressalta os resultados expressivos na educação especial na agenda social do Governo Lula, quando os investimentos em educação inclusiva foram multiplicados cinco vezes entre 2002 a 2010 e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) foi elevada ao status de Secretaria Nacional, 20 anos após a sua criação em 1989, “tornando-a parte do terceiro escalão do governo federal, abaixo apenas dos ministros e do presidente da República” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 80).

Assim, diante do avanço dos valores sociais e os novos significados dados à deficiência, a política educacional pautou-se ainda mais na perspectiva inclusiva como garantia de direito já estabelecido. A antiga concepção de educação especial substitutiva à escola comum começa a dar lugar para uma ação complementar/supletiva, fortemente marcada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, editada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

A partir deste documento, a organização das escolas e classes especiais passa a ser repensada através do atendimento educacional especializado (AEE), implicando em uma mudança estrutural e cultural para o atendimento das especificidades de todos os alunos:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de

recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 16, 17,18).

Em complementação ao instituído pela Política Nacional de 2008, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial (BRASIL, 2009), a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica (BRASIL, 2010)⁴ e o atual Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), o atendimento educacional especializado (AEE) perfaz-se como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, art. 2º).

A oferta do AEE, portanto, buscou complementar ou suplementar a ação educativa do ensino regular nas salas de recursos multifuncionais e em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, não mais admitindo a antiga organização da educação especial no modelo paralelo à educação comum. Inclusive, por meio do Parecer CNE/CEB nº 04/2009, o financiamento do AEE foi condicionado à matrícula do aluno na rede regular⁵.

4 Resolução nº 4/2009. Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Resolução nº 4/2010. Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

5 Resolução CNE/CEB nº 04/2009. Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo

Assim, a Política Nacional de 2008 e os demais atos normativos citados acima são frutos desse movimento mundial em defesa ao direito à educação dos alunos com deficiência, de forma a articulá-la efetivamente ao sistema de ensino regular.

Nesse esteio, temos o Decreto Legislativo nº 186, de 2008 e o Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, que tornam o Brasil signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, que em seu artigo 24 viabiliza a inclusão total, ou seja, no âmbito do sistema educacional geral.

Nesse diapasão, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, incumbe ao Poder Público assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a *inclusão plena* (grifo nosso), a fim de maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015, art. 28).

Depreende-se que as legislações brasileiras mais atuais sejam por adesão a acordos internacionais ou em decorrência do trabalho da sociedade civil, ao privilegiar o atendimento educacional das pessoas com deficiência em escolas comuns públicas, representa um avanço na área, tendo em vista que pesquisas demonstram que a inclusão em escola regular traz maiores benefícios aos alunos com deficiência (KASSAR, 2012, p. 839,844).

Segundo Rahme e Mrech (s/a, p.4,5), a inclusão do aluno com deficiência em salas comuns tende a favorecer sua comunicação, concentração e comportamento, além de ser oportunizado ambientes mais colaborativos e mais efetivos nas adequações das necessidades pessoais. Já no tocante aos alunos que não apresentam nenhuma necessidade especial, verifica-se uma formação mais aberta à diversidade e respeitosa, representando “a possibilidade de transformar as relações no interior da comunidade e as perspectivas de futuro”.

Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Nessas orientações, a educação especial inclusiva é mais benéfica tanto para o aluno com deficiência quanto para o aluno não diagnosticado, pois tem como ação educativa o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, construída no coletivo das salas de aula (MONTANO, 2015, p. 35).

Pontua-se, no entanto, que as políticas e os serviços ofertados em igualdade de condições ainda revelam-se em disputas de interesses puramente mercadológicos, que apoia o desmonte do investimento público em educação especial em benefício da especialização das instituições segregadas pautada na lógica do capital, como se observa na aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2021, estabelecido pela Lei Federal nº 13.005/2014, que reconheceu, após amplo debate e embate, a existência do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular garantindo, igualmente, a possibilidade de ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados conveniados quando não for possível a inclusão do alunado (BRASIL, 2014).

Ainda, tem-se a promulgação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que prevê a possibilidade da família escolher onde matricular seus filhos, em escola especial ou regular (BRASIL, 2020, art. 6º) e, ainda, a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Novo FUNDEB), que prevê o repasse dos recursos provindos do FUNDEB às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o Poder Público com atuação exclusiva na educação especial seja pela oferta do AEE em contraturno ou para atendimento integral (BRASIL, 2020, art. 7º, alínea d).

Imperioso destacar que, recentemente, foi ajuizada Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590-DF, em face do mencionado Decreto nº 10.502/2020, justamente pela normativa desconstruir o ideal da inclusão preferencialmente na rede regular de ensino e, de certa forma, apoiar a superespecialização das instituições que prestam atendimento exclusivo em educação especial, de forma a trazer um retrocesso pela retomada das ações de segregação já superadas na legislação nacional, internacional e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

No pleito, o Supremo Tribunal Federal referendou, em dezembro de 2020, por maioria, a liminar anteriormente concedida pelo Ministro Dias Toffoli, suspendendo a referida normativa, com base nos preceitos constitucionais estabelecidos na Carta Magna, no que se refere ao acesso à educação para pessoas com deficiência. Veja-se:

O paradigma da educação inclusiva, portanto, é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Assim, apesar de coexistir com a implementação de escolas e classes especializadas, não comporta a transformação da exceção em regra, pois significaria uma involução na proteção de direitos desses indivíduos.

Assim, em uma interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais aplicáveis à matéria, é de se ressaltar a absoluta prioridade a ser concedida à educação inclusiva, não cabendo ao Poder Público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para furtar-se às providências de inclusão educacional de todos os estudantes.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial ora questionada parece ir de encontro ao paradigma descrito, ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula dos educandos com deficiência ou necessidades especiais no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações por parte das escolas.

[...]

Salta aos olhos o fato de que o dispositivo trata as escolas regulares inclusivas como uma categoria específica dentro do universo da educação especial, como se houvesse a possibilidade de existirem escolas regulares não-inclusivas. Ocorre que a educação inclusiva não significa a implementação de uma nova instituição, mas a adaptação de todo o sistema de educação regular, no intuito de congregiar alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino, na medida de suas especificidades (STF, ADI 6590, p. 24-25).

Estamos, assim, diante do desafio de garantir o direito à educação ao alunado da educação especial, na perspectiva do efetivo acesso, permanência e sucesso escolar, partindo de suas particularidades e adaptação de todo o contexto escolar, a fim de cessar o contínuo processo de discriminação que estes sujeitos sofrem quando são confinados em estabelecimentos “próprios” e não públicos.

Podemos concluir, portanto, que após o processo histórico de correlação de forças sociais, interna e internacional, da construção de uma cultura de inclusão e de reconhecimento da diferença, da proteção constitucional da dignidade humana e do

exercício da cidadania, a educação especial deve ser implementada no contexto do sistema regular de ensino, com acesso as salas comuns, garantindo uma educação democrática e com qualidade, oportunizando vivências concretas de inclusão.

Doutro ponto, denota-se, ainda, a existência de um projeto de estado, no qual os interesses e os privilégios de setores sociais que apoiam e influenciam os governos, garantem a perpetuação do atendimento educacional às pessoas com deficiência através das escolas especializadas, que mais ampliam o acesso do setor privado às verbas públicas e ao direcionamento das políticas públicas do que promovem a inclusão do alunado. Nesse sentido, depreendemos que a política de educação especial brasileira é flexível e dual:

Quanto às proposições políticas, percebeu-se que se caracterizam por uma flexibilização das modalidades de atendimento. Nos termos ora especificados, a promoção da inclusão educacional pode ser realizada tanto por estratégias que mantenham a rede paralela prestadora de educação especial e os atendimentos já existentes na escola regular, como pela incorporação de certificação relativa ao ensino fundamental e profissionalizante de seus alunos, ou ainda pela criação de serviços de apoio ao professor e ao aluno na classe comum. Observou-se que a política em tela ampara modelos variados de atendimento que podem coexistir nos sistemas de ensino. Dessa forma, não apresenta uma única proposta nacional de educação especial, mas uma política de âmbito nacional que normatiza a coexistência de diferentes projetos (CARDOSO, 2005, p. 7).

Isso porque, o próprio ordenamento jurídico e normativo brasileiro apresenta fragilidades na referência da oferta da educação especial no ensino regular e nas escolas especializadas, apresentando direções distintas que interferem negativa e diretamente na educação inclusiva.

Claro que, na defesa da inclusão educacional total, os sistemas públicos de ensino devem proporcionar condições adequadas para o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e não apenas garantir, meramente, o seu ingresso. Cabe ao ente público investir na modalidade de educação especial com recursos financeiros, humanos e de gestão na própria rede pública e no sistema educacional regular, não mais se admitindo uma organização paralela à educação comum, como vem fazendo na manutenção das escolas especializadas privadas filantrópicas. Contudo, ainda que acolhamos a indefinição dessa polaridade entre consenso e dissenso do atendimento dos alunos com deficiência em escolas

especiais ou regulares, se afirmarmos a prejudicialidade da educação especial em espaços múltiplos, o ponto principal deste imbróglio consiste na diminuição da atuação estatal no investimento na educação pública e no remanejamento de recursos públicos para instituições privadas, impactando negativamente na educação pública e ampliando a atuação do setor privado em questões propriamente governamentais.

Assim, cada vez mais, a manutenção das instituições privado-filantrópicas posterga a inclusão na rede regular (MANTOAN, 2015, p. 38), fazendo com que o poder público reconfigure o seu papel, na esfera do investimento na modalidade de ensino no setor público, favorecendo a atuação das entidades privadas, naturalizando com isso, tal conjuntura.

Não se olvida que, persistindo o impasse da coexistência do atendimento da educação especial em escolas regulares e em escolas especializadas nas legislações e atos normativos, as escolas especiais devem ser implantadas pelo próprio poder público dentro do sistema de ensino e não repassada a responsabilidade para entidades filantrópicas privadas, de modo a fomentar a responsabilização do Estado na modalidade de educação especial, ampliar o investimento na educação pública e, por consequência, melhorar a qualidade da educação para as pessoas com deficiência, além de acabar com a privatização e filantropia deste atendimento.

Partindo do entendimento acima exposto, no próximo capítulo trataremos sobre como esse imbróglio da permissibilidade das entidades privado-filantrópicas assumirem a educação especial ocorreu no Estado do Paraná, destacando os resultados que o estreitamento da relação público-privada acarretou na formulação e na execução da política pública educacional e como o Ministério Público vem atuando de forma a mitigar os impactos da privatização do ensino público.

3. A INFLUÊNCIA DAS APAES NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ

Neste capítulo destacamos o movimento político-ideológico que o Poder Público e as APAEs realizaram, desde a sua instalação no Brasil, a fim de entender quais foram as estratégias utilizadas para a manutenção e o domínio da prestação de suas atividades. Observamos que a entidade procurou se ajustar ao contexto sociopolítico de cada época, de modo a manter seu poder político e sua influência no seu setor de atendimento (SILVA, 2020, p. 193).

Analisamos que os pressupostos estabelecidos por meio da “publicização”, difundido pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), pela nova gestão pública e pela instituição da terceira via, que corroboraram com o processo de afastamento da atuação do Estado para a consecução dos direitos das pessoas com deficiência e com a legalidade da transferência da oferta da educação especial para as instituições do Terceiro Setor, foram essenciais para garantir a titularidade das APAEs nesse tipo de atendimento, diminuindo os custos da atividade social pela precarização, privatização e focalização destes serviços.

Outrossim, especificamente no âmbito do Estado do Paraná, explicamos como esse movimento político-ideológico não apenas manteve as APAEs como instituições legítimas no atendimento educacional das pessoas com deficiência como, ainda, resultou no reconhecimento e na autorização das unidades apaeanas atuarem como escolas integradas ao sistema estadual de ensino, por meio da Resolução 3.600/2011-GS/SEED e da Instrução 012/2011-SUED/SEED, ambas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, após aprovação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, perfazendo-se escola de educação básica na modalidade de educação especial, o que as legitima a substituírem o acesso do aluno à escola regular, em contradição ao conceito da inclusão escolar e em defesa de uma política de estado de apoio às entidades do terceiro setor.

Posto isto, em razão das consequências da parceria entre o público e privado na educação, que resultam na privatização da gestão educacional, investigamos como o MPPR, enquanto instituição permanente à função jurisdicional do Estado, incumbido de defender a ordem jurídica, o regime democrático de direito e os interesses sociais e individuais indisponíveis (BRASIL, 1998, art. 127), vem atuando de modo a proteger e concretizar as políticas públicas de educação

especial, consagradas na constituição brasileira e nas legislações infraconstitucionais.

Dessa forma, além de refletirmos sobre os impactos que a parceria entre as APAEs e a SEED repercutiram no estabelecimento da educação especial paranaense, vislumbramos o papel constitucional do MPPR na defesa do direito educacional e na promoção da cidadania, de modo a também identificar como a proposta da educação especial do Estado do Paraná caminha em desacordo com os direitos sociais estabelecidos pela Carta Magna.

Entendemos ser relevante essa explanação porque, nas sábias palavras de Marco Aurélio Nogueira:

O Brasil está hoje precisando de maiores esclarecimentos sobre a atuação do Ministério Público, sua importância e sua utilidade para a cidadania. Trata-se de uma instituição que se integrou em lugar de destaque à arquitetura do Estado brasileiro. É respeitado e admirado, mas nem sempre se conhece tudo o que pode fazer. O MP precisa saber se apresentar para a sociedade, revelar para ela sua relevância institucional, legitimar-se sempre mais perante ela. Para que vá nesta direção, ganhos em termos de conhecimento crítico e de autoconhecimento são fundamentais. (NOGUEIRA, 2015, p. 297).

Partindo dessa premissa, verificamos como a atuação institucional do Ministério Público visa combater os imbróglis estabelecidos na perpetuação da influência das APAEs na oferta de educação especial no Estado do Paraná para a devida concretização do direito à educação das pessoas com deficiência.

3.1 O RECONHECIMENTO DAS APAES COMO PARTE DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO

As associações filantrópicas surgiram no Brasil desde 1930, mas seu incremento ocorreu, de fato, a partir de 1950 (JANNUZZI, 2012, p. 118), mesma época da instalação das APAEs no território brasileiro.

A APAE é uma instituição privada de cunho filantrópico e assistencial, que surgiu no Brasil, no Rio de Janeiro, em 1954 (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 7), no intervalo do Governo de Getúlio Vargas e do Governo de Juscelino Kubitschek, influenciada pela National Association for Retarded Children (NARC), organização de pais de crianças com deficiência mental dos Estados Unidos (MAZZOTTA, 2011,

p. 26), com o objetivo de prestar atendimento às pessoas com deficiência, indivíduos colocados à parte da sociedade em razão do entendimento social de “inutilidade” desses sujeitos e por não obterem serviços por parte do poder público.

Um ano depois de sua instalação, em 1955, a APAE se tornou a legítima e principal instituição na oferta de serviços dirigidos às pessoas com deficiência, dando início a organização do movimento apaeano (LEHMKUHL, 2018 apud SILVA, 1995, p.36-38).

Como já discutido no capítulo 1, a educação especial no Brasil, desde sempre, foi prestada quase que totalmente por instituições privadas-filantrópicas, sendo a APAE a maior representante do nicho (MELLETTI, 2006, p.26).

Ao ser fundada, a APAE voltava-se para todos os tipos de deficiência, mas, no decorrer do seu trabalho, centralizou-se no atendimento da deficiência mental (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 32), tendo hoje a finalidade de “prestar serviços de educação especial às pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla” (FENAPAES, 2021).

Desde a sua instalação no Brasil, a entidade procurou se ajustar ao contexto sociopolítico de cada época, de modo a manter seu poder político e sua influência no seu setor de atendimento (SILVA, 2020, p. 193).

Sua adequação nos vários períodos históricos possibilitou sua expansão por todo território nacional. De 1960 a 1970, houve a fundação de mais de 500 unidades. Em 1983, houve mais de 600 novos polos de atendimento (LEHMKUHL, 2018, p. 53), a década seguinte apresentou um crescimento de 136,7% e no final desse século já havia dobrado o número de APAEs (SILVA, 2020, p. 194, 196). Atualmente, contam com 2.201 entidades, coordenadas por 24 Federações Estaduais, abrangendo todos os estados brasileiros para atender cerca de 250.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla diariamente, sendo reconhecida como o maior movimento filantrópico do Brasil e do mundo em sua área de atuação (FENAPAES, 2021).

Dando início ao processo histórico das APAEs no Brasil, na década de 1950, o país sofria grande impacto social e econômico em razão da urbanização, industrialização e da profissionalização da mão-de-obra, sendo implantado o capitalismo como modo de vida e produção. Nesse contexto, a educação passa a ser um instrumento para o desenvolvimento da nação, inclusive no que se refere à educação especial.

Tal fato é destacado no IV Seminário sobre Infância Excepcional que aconteceu no Rio de Janeiro, entre os dias 02 a 05 de julho de 1955, realizado pelas Sociedades Pestalozzi com a participação da primeira APAE do Brasil (RAFANTE, 2011, p. 238, 246). No evento foi reforçado a importância da inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, de modo a dar aproveitamento à sua condição fisiológica (RAFANTE, 2011, p. 241):

Havendo possibilidade de utilizar a mão-de-obra dos retardados mentais em trabalhos monótonos da indústria mecanizada que não exigem senão um mínimo de inteligência e de aptidão individuais, recomenda-se a propagação desse uso, uma vez que empregadores, contra-mestres e o próprio operariado estejam devidamente orientados e a par dos benefícios sociais, que esse trabalho possa trazer à comunidade (RAFANTE, p. 241, apud ANAIS, 1955, p. 122).

No aludido evento, houve, ainda, indicação para a criação de uma “Federação das Instituições de Assistência aos Menores Excepcionais” para unificar e organizar os serviços (RAFANTE, 2011, p. 241), a divulgação dos trabalhos realizados pelas associações filantrópicas e a realização de ação conjunta entre associações privadas e poder público, a fim de regulamentar as atividades dessas instituições, que não dispunham, ainda, de legislação própria (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019, p. 6).

As ações propostas no Seminário iam de encontro com os interesses das APAEs que, em seu primeiro estatuto, previa o ajustamento dos “excepcionais” para convívio em sociedade, a disseminação do trabalho proposto pela instituição para toda sociedade, o estímulo ao trabalho artesanal, a instituição de cooperação com repartições públicas e privadas, a comunicação entre as instituições, manutenção de publicações mensais, a busca por recursos e a promoção junto ao Poder Público de propostas legislativas e administrativas visando o atendimento das pessoas com deficiência ((RAFANTE, SILVA, CAIADO, 2019, p. 6).

Verifica-se que, já da sua existência no Brasil, as APAEs se mobilizaram de modo a prestar seus atendimentos em prol do sistema capitalista, bem como requerer a participação dos órgãos governamentais a fim de obter a manutenção dos seus serviços.

A estratégia do movimento era que o atendimento aos “excepcionais” continuasse sendo efetuado pela iniciativa privada, por considerar-se mais apta,

cabendo ao Estado prestar apoio financeiro através dos governos federal, estadual e municipal (RAFANTE, 2011, p. 247):

Embora seja considerável a contribuição que o poder público possa prestar, ela deverá secundar a nossa iniciativa, pois, dedicando-nos como o fazemos à solução do problema, melhor lhe conhecemos as particularidades e mais aptos estamos a lhe traçarmos as diretrizes que deverão norteá-la. Cumpre-nos, pois, orientar as autoridades, prestando-lhes quando necessário, assistência técnica, inclusive (RAFANTE, 2011, p. 247 *apud* ANAIS, 1955, p. 91).

Nesse sentido, Silva (2020, p.193-194) argumenta que a entidade se adequou ao modelo social capitalista para não perder poder político e garantir sua intervenção em sua área de atuação. Desde sua criação, portanto, desenvolveu estratégias para encampar sua luta no campo da educação e assistência à pessoa com deficiência, obtendo a aprovação pública e política além de conquistar recursos públicos.

Através dessa atitude, em meados de 1960, a APAE não só conseguiu ampliar seu atendimento em 1.685% como constituiu a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), fez constar o apoio financeiro às entidades filantrópicas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a necessidade da criação de lei específica sobre a educação dos “excepcionais” na Emenda Constitucional nº 01/1969, bem como, de 1967 a 1970, teve assento na presidência da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) do Ministério da Educação, responsável por promover na nação educação, treinamento e reabilitação das pessoas com deficiência (RAFANTE, SILVA, CAIADO, 2019, p.10), o que as possibilitou administrar e ter acesso irrestrito ao poder oficial (BEZERRA, 2020, p. 9).

Além disso, teve êxito em mobilizar a opinião pública a seu favor, apresentando-se, no final da década de 1960, como uma instituição indispensável, aportando para si toda a autoridade, legitimidade e responsabilidade para representar e defender as pessoas com deficiência (BEZERRA, 2020, p.7).

Importante ressaltar que essa relação foi benéfica tanto para as APAEs, que não conseguiriam esse prestígio sem o estímulo governamental, quanto para o governo militar que passava uma visão de atuação benevolente perante a sociedade que, inclusive, era endossado pela FENAPAES que afirmava que o governo era revolucionário e humanista. Esse posicionamento evidencia a sua busca por

benefícios advindos do setor público, bem como “revela seu pragmatismo político, sempre prontas a se colocarem à sombra do poder e a evitar as críticas que pudessem estabelecer um mal-estar com o governo constituído [...]” (BEZERRA, 2020, p. 11, 17).

Fechando os principais acontecimentos destas duas décadas, cabe apontar que, no âmbito estadual paranaense, a primeira APAE foi fundada em Curitiba em 1962 (APAECURITIBA, 2021) e, em 1963, a SEEDPR criou, por meio do Decreto nº 10.527 de janeiro de 1963, os Serviços de Educação dos “Excepcionais” (MATOS; BARROCO, 2017, p. 1159), que estruturou os atendimentos educacionais às pessoas com deficiência, mantendo a possibilidade do atendimento pelas instituições filantrópicas.

Pode-se concluir, portanto, que a educação especial paranaense se estruturou em período semelhante ao contexto nacional, também sob um modelo segregacionista, o que contribuiu com a permissibilidade e continuidade dos atendimentos “educacionais” prestados pelas APAEs no Paraná.

A partir dos anos 1970, especificamente no ano de 1973, tem-se o início de uma crise de superprodução do sistema capitalista, com repercussões em escala mundial, em decorrência do processo de globalização e do crescimento distorcido em termos de pessoal, receita e despesa, apresentando altas taxas de desemprego e inflação. No setor educacional há uma reforma para universalizar o ensino dos 7 aos 14 anos em uma perspectiva de atender as demandas advindas do mercado, “pois as necessidades do sistema do capital sempre devem prevalecer em relação ao atendimento das necessidades básicas da população” (PIRES, 2015, p. 180).

A resposta para essa realidade foi uma reforma econômica orientada para o mercado, onde os neoliberais objetivavam a redução do Estado ao mínimo (BRESSER PEREIRA, 1998) e o controle da economia pelo mercado (BRESSER PEREIRA, 1998b, p. 68). Em vista disso, as políticas sociais passam a ser executadas principalmente pela sociedade civil, com respaldo no ordenamento jurídico, não sendo mais o Estado o agente regulador, mas sim o mercado (PIRES, 2015, 176, 182).

Assim, os anos de 1970 e 1980 foram marcados pela busca do financiamento público pelas instituições privadas filantrópicas assistenciais para garantia da prestação de seus serviços (LEHMKUHL, 2018, p. 103), o que evidencia a relação custo-benefício do direcionamento das políticas educacionais, em especial às

voltadas à educação especial (KASSAR, 2011, p. 67) e a expressiva expansão das APAEs por todo o território nacional (LEHMKUHL, 2018, p. 84).

De acordo com Lehmkuhl (2018, p. 153), nesta década, a privatização do atendimento da educação especial, prestado pelas APAEs, ocorreu através da subvenção de verbas para aquisição de terrenos, manutenção dos prédios, compra de equipamentos e materiais e cessão de professores da rede pública para as unidades apaeanas.

Adentrando a esfera estadual paranaense, foi a partir de 1970 que houve o aparelhamento da educação especial nas políticas educacionais estaduais, com a estruturação do Departamento de Educação Especial na organização político-administrativa da SEED/PR, a partir da vigência do Decreto nº 1.083, de 19 de novembro de 1971, onde expandiu-se o atendimento educacional especializado na escola pública através da criação de classes especiais por área de deficiência (PARANÁ, 2006, p. 31, 32), propondo-se o atendimento educacional dos alunos com deficiência em espaços segregados e por categorias. É nesse período que surge, também, a regulamentação da educação especial no sistema educacional paranaense por meio das Deliberações nº 004/73, nº 024/75, nº 25/75, todas do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEEPR).

Apesar da estruturação e regulamentação própria acerca da matéria, até 1980 a educação especial no sistema oficial de ensino do Paraná ocorreu de forma tímida e as escolas filantrópicas privadas permaneceram a frente da oferta educacional às pessoas com deficiência, se encarregando, contudo, mais propriamente da assistência desses indivíduos (MATOS e BARROCO, 2017, p. 1160), já que não havia regulamentação própria da oferta dos serviços educacionais prestados por essas entidades filantrópicas.

Ainda, no Paraná, em 1986, passa a vigor a Deliberação nº 20/86 do aludido CEEPR⁶ (PARANÁ, 1986), onde se regulamentou o atendimento educacional

6 Deliberação nº 020/86-CEE/PR. Art. 26: o aluno de classe comum, portador de excepcionalidade que dificulte o acompanhamento das atividades escolares propostas e que necessite apoio especializado, deverá receber atendimento de profissional especializado.

Art. 27: as salas de recursos, criadas em estabelecimentos de ensino do Sistema, têm por função atender sistematicamente os educandos da classe comum, cujo desenvolvimento educacional exija atendimento complementar, individualizado ou em grupo, sob orientação de professor especializado.

Art. 33: as classes especiais, criadas em estabelecimentos de ensino comum caracterizam-se por organização, currículo e objetivos próprios, ajustados ao tipo e grau de excepcionalidade de sua clientela.

Art. 43: os centros de atendimento especializado, criados pela SEED em estabelecimentos de ensino ou em outros espaços cedidos pela comunidade, destinam-se a alunos de diferentes escolas ou não escolares que necessitam de atendimento especializado.

especializado em classes especiais, salas de recursos, centros de atendimento e instituições especializadas, centro de educação precoce, escola de educação especial, centros de habilitação e/ou qualificação profissional e centro ocupacional, centros de dia, residências, instituições clínico-terapêuticas, centros de habilitação e/ou reabilitação e os centros de reeducação e o atendimento hospitalar ou domiciliar. Todos os atendimentos tinham um viés assistencial, reabilitativo e substitutivo ao ensino regular, parâmetros utilizados pelas APAEs na prestação de seus serviços, o que as tornam aptas a fornecerem esses serviços.

Em 1988, a Constituição Federal inscreve, no inciso III do artigo 208, que o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência” deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Sendo assim, e com o advento da adesão do Governo Brasileiro as declarações e tratados internacionais, como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990) e à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação especial passa a ser concebida no debate político, na esfera nacional e internacional, em um viés inclusivo, prevendo a responsabilização e a reestruturação do sistema de ensino para o atendimento das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2012, p. 159), cabendo as escolas regulares educarem todas as crianças, inclusive as com deficiência, com a disponibilização de todos os recursos necessários.

Art. 55: O centro de educação precoce destina-se a atender crianças de zero a três (0 a 3) anos que apresentam problemas evolutivos, reais ou potenciais, decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais.

Art. 57: A escola de Educação Especial é a instituição especializada no atendimento educacional a uma categoria específica de excepcionalidade.

Art. 61: Os centros de habilitação e/ou qualificação profissional e centro ocupacional, destinar-se-ão à educação, recuperação ou treinamento de habilidades profissionalizantes de excepcionais com domínio das habilidades básicas.

Art. 62: Os centros de dia são instituições especializadas que prestam atendimento psicopedagógico e terapêutico a crianças, adolescentes e adultos portadores de deficiência mental em grau severo.

Art. 64: (Residências): Residência é a instituição especializada que permite ao excepcional nela residir enquanto frequentar uma escola, exercer trabalho protegido ou integrar a força de trabalho.

Art. 68: (Instituições Clínico-Terapêuticas): Para efeito do que dispõe esta Deliberação, consideram-se instituições clínicoterapêuticas de Educação Especial aquelas que promovem atendimento especializado na área de saúde física e mental, visando habilitação ou reabilitação do excepcional.

Art. 70: Os centros de Habilitação, e/ou reabilitação e os centros de reeducação são instituições especializadas para prestar atendimento, através de métodos e processos terapêuticos e de serviços de natureza médico-psicossocial, a pessoas com deficiências que necessitam adquirir, compensar ou restaurar suas aptidões operativas.

Art. 72: (Atendimento Hospitalar ou Domiciliar): Os educandos portadores de excepcionalidades, cujas condições exigem sua permanência em unidades hospitalares ou domiciliares, que os impedem de participar das modalidades de Educação Especial no Sistema de Ensino, deverão receber atendimento educacional adequado.

No entanto, apesar do reforço à inclusão, a Lei maior e outros atos normativos, como já destacado no capítulo primeiro dessa dissertação, mantiverem a contradição da educação inclusiva na rede regular de ensino versus educação substitutiva em escolas especiais, o que contribuiu para a permanência das instituições privadas-filantrópicas, como as APAEs, enquanto instituições educacionais paralelas ao sistema de ensino.

Portanto, no processo constituinte, os projetos educacionais continuaram se rendendo à disponibilização de financiamento público para entidades privadas e à defesa da não exclusividade do repasse de verbas públicas para instituições de ensino oficiais (PIRES, 2015, p. 178), o que fortaleceu a parceria das APAEs com o Estado e manteve sua permanência na prestação dos serviços educacionais às pessoas com deficiência, uma vez que sua instituição e ações correspondiam inequivocadamente aos interesses do sistema neoliberal:

[...] esse papel condiz com o ideal liberal e neoliberal, que permeia os discursos das políticas educacionais, nas quais os direitos tornam-se prestações de serviços paliativos e assistencialistas. Tais serviços são ofertados pelas Apaes porque há uma concepção difundida de que essas entidades são ações do Estado. Na verdade, as Apaes são sociedade civil [sic] que compõem a superestrutura do estado brasileiro. O Estado, em sentido estrito, obteve vantagens em transferir recursos e fundos para as entidades, uma vez que se desobrigava de construir toda uma estrutura de política pública para atender a demanda. Ou seja, constata-se uma política de estado que corresponde aos interesses do sistema neoliberal. (SILVA, 2020, p. 195-196)

Em razão desse movimento político, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) fez constar o repasse de recursos públicos às entidades filantrópicas, como as APAEs, reconhecendo legalmente “a lógica do público não-estatal, que impulsionará a relação das entidades do terceiro setor com o setor público na promoção dos direitos sociais” (PIRES, 2015, p. 179):

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (BRASIL, 1988)

O repasse de recursos públicos ao setor privado ocorreu porque, na propositura política dos anos 1990⁷, almejava-se a reconstrução do Estado para enfrentar os problemas econômicos-políticos existentes que eram:

[...] (1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; 2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro Mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995, p. 15)

Sob esta ótica, é proposta uma reforma administrativa, política e ideológica do Estado, a partir da chamada administração pública gerencial, introduzida pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a partir de 1995, sob a direção do Ministro Bresser Pereira, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, partindo-se da “premissa que o Estado não deveria ser o principal promotor das políticas sociais, mas remeter o seu fomento à participação da sociedade civil, a partir da parceria com o ente público” (PIRES, 2015, p. 187). Portanto, a Reconstrução do Estado ou a Reforma Gerencial almejava o seguinte objetivo:

Recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde, e cultura (BRESSER PEREIRA, 1998).

Assim, uma das alternativas para delimitar e tornar amplo e efetivo o poder de governança do Estado, prejudicado em decorrência da crise fiscal e da burocratização da Constituição Federal de 1988, seria adotar a “publicização”, ou seja, “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado,

7 De acordo com OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Feliz. (Org.) Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 125 “A década de 1990 representou um período ímpar no Brasil em termos de reformas no Estado e, conseqüentemente, nos serviços públicos. Embora as reformas educacionais tenham se iniciado logo nos primórdios da referida década, só ganharam maior vigor e abrangência nacional a partir da segunda metade dos anos 90, com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Apesar de ter-se assistido antes a algumas iniciativas de reformas da educação nacional, como, por exemplo, o Plano Decenal de Educação, assinado durante o governo Itamar Franco, em 1993, estas não passaram de tentativas que ficaram no papel.”

mas pública não-estatal” (BRESSER PEREIRA, 1998), para atuar nos serviços considerados não exclusivos do Estado que, por sua vez, é assim explicado:

Os serviços não-exclusivos são os serviços que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício de um poder extroverso, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. Esse setor compreende especialmente os próprios serviços de educação, de saúde, de cultura e de pesquisa científica.

[...]

No domínio dos serviços não-exclusivos, a definição do regime de propriedade é mais complexa. Se assumirmos que devem ser financiados ou fomentados pelo Estado, seja porque envolvem direitos humanos básicos (como educação e saúde), seja porque implicam externalidades envolvendo economias que o mercado não pode compensar sob forma de preço e lucro (educação, saúde, cultura e pesquisa científica), não há razão para serem privados. Por outro lado, uma vez que não implicam o exercício do poder do Estado, não há razão para que sejam controlados pelo Estado. Se não têm, necessariamente, de ser propriedade do Estado, não há razão para que sejam controlados pelo Estado. Sem não têm, necessariamente, de ser propriedade do Estado nem de ser propriedade privada, a alternativa é adotar-se o regime da propriedade pública não-estatal, isto é, utilizar organizações de direito privado mas com finalidades públicas, sem fins lucrativos. “Propriedade pública” é aqui utilizado no sentido de que se deve dedicar ao interesse público, que deve ser de todos e para todos e que não visa ao lucro; “não-estatal”, no sentido de que não é parte do aparelho do Estado. (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 36-38)

Essas entidades públicas não-estatais, consubstanciadas em organizações sociais, são eleitas como instituições centrais para a prestação dos serviços sociais (MONTAÑO, 2010, p. 47), gerando o chamado terceiro setor⁸ (MONTAÑO, 2010, p. 47), regulamentado através das Leis nº 9637/1998 e nº 9790/1999.

De acordo com Montaño (2010, p. 181), os estudiosos do tema caracterizam o terceiro setor como organizações não-lucrativas e não-governamentais, instituições de caridade, atividades filantrópicas, ações solidárias, ações voluntárias e atividades pontuais e informais. Em uma análise mais sucinta, explica que são atividades públicas desenvolvidas por particulares com função social de resposta às necessidades sociais e valores de solidariedade local (MONTAÑO, 2010, p. 184).

Assim, as entidades do terceiro setor e, portanto, a APAEs, neste período, agem com a intenção de serem uma entidade não governamental e sem fins

⁸Como, entretanto, não fazem parte do aparelho do Estado, não estão subordinadas ao governo, não têm em seus quadros funcionários públicos, não são estatais. Na verdade são entidades públicas não-estatais (ou seja, usando-se os outros nomes com que são designadas, são entidades do terceiro setor, são entidades sem fins lucrativos, são organizações não-governamentais, organizações voluntárias). (BRESSER PEREIRA, 1998, s/p).

lucrativos para executar ações de interesse e responsabilidade precípua pública, em resposta às necessidades sociais e em prol do bem comum (MONTAÑO, 2010, p. 184).

Conforme também nos ensina Montañó (2010, p. 185), essa ideal é uma construção meramente ideológica pois, em vez de nos direcionarmos para a função social e os valores que sustentam as respostas sociais, discute-se, tão somente, qual setor pode proporcionar tal resposta, se a instituição estatal, reconhecida como “burocrática, ineficiente, corrupta, rígida, e em crise (fiscal)”, ou as organizações do terceiro setor, “tidas como dinâmicas, democráticas, “populares”, flexíveis, atendendo às particularidades regionais e categorias”:

O fenômeno em questão não é, portanto, o desenvolvimento de organizações de um “setor” em detrimento da crise de outro, mas a alteração de um padrão de resposta social à “questão social” (típica do Welfare State), com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a autoresponsabilização do cidadão e da comunidade local para esta função (típica do modelo neoliberal ou funcional a ele). (MONTAÑO, 2010, p. 185).

Há, nesse sentido, o intuito de transferir as responsabilidades estatais ao próprio sujeito de direito, “ora vinculando-se à auto-ajuda e à ajuda mútua, ora adquirindo os serviços como mercadorias” (MONTAÑO, 2010, p. 190).

Essa autorização dos serviços prestados pelo terceiro setor impactou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que institui que a modalidade da educação especial será ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições do alunado não for possível a sua integração em sala comum (BRASIL, 1996), abrindo espaço para a continuidade da parceria público-privada entre o Estado e as APAEs.

Silva (2020, p. 183) destaca que a previsão disposta na LDB fez parte do discurso do governo federal que alegou, por meio do documento “Educação Especial no Brasil: Perfil do Financiamento e das Despesas”, que o alto custo da educação especial e a competência técnica especializada das organizações da sociedade civil faz com que o Poder Público terceirize os serviços, através de subsídios.

Essa parceria é anunciada como um “bom negócio” para o Estado e as instituições filantrópicas porque “[...] o custo da sustentação da instituição especial

privada assistencial é inferior ao custo de implementar serviços de educação especial para toda população com deficiência na rede regular de ensino” (MELETTI, 2006, p. 47).

O real interesse da publicização é, dessa forma, a redução dos custos das políticas sociais, através da retirada das atividades sociais do âmbito e da regência estatal, transferindo para o âmbito privado, e da obtenção do seu controle através dos critérios gerenciais empresariais (MONTAÑO, 2010, p. 48).

Nesse sentido, a publicização só se mostra interessante se possuir um valor rentável para o Estado, que, por sua vez, só ocorre se os serviços estatais forem insuficientes ou precários, se o segmento que assumir as atividades sociais for provido de rendimento, incentivos fiscais ou transferências de fundos públicos ou até que o ente público subcontrate (terceirize) os serviços privados (MONTAÑO, 2010, p. 190-191).

Essas exigências ocorrem exatamente em relação a parceria da SEEDPR com as APAEs, visto que há baixo investimento público na educação especial, as APAEs recebem financiamento misto (privado e público) e o Estado transfere/contrata a oferta da educação especial para “os mais comprometidos” (lê-se para os que demandam maior apoio pedagógico e investimento de recursos públicos) para essa entidade não-governamental.

Importante destacar que o Estado deixa de ser o executor da política pública de educação especial mas continua sendo seu principal financiador, através do repasse de recursos para as APAEs como 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) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (MORAES, 2011, p. 89).

Assim, o subsídio continua sendo público, mas a gestão privada (ADRIÃO, 2013, p. 13), inclusive, em alguns casos, é repassado mais verbas para essas instituições do que para as escolas públicas, sem a exigência de uma gestão democrática e transparência na destinação dos recursos, como bem pontua Peroni e Adrião (2007):

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. Percebemos, assim, um controle social, tanto no que se refere à escolha de onde seria gasto o recurso, quanto no que diz respeito à prestação de contas para a comunidade educativa, que é menor na Apae do que nas escolas das redes públicas estudadas. (PERONI, ADRIÃO, 2007, p. 146)

Portanto, essa publicização transfere as questões públicas, de incumbência do estado, para o terceiro setor e repassa recursos públicos para o âmbito privado, o que, colocado de outra forma, seria o mesmo que privatizar os serviços sociais e parte dos recursos públicos, perfazendo-se em uma estratégia “desuniversalizante, contributivista e não constitutiva de direito das políticas sociais” (MONTAÑO, 2010, p. 46).

Dessa forma, ao instituir uma política pública de educação especial onde as APAEs sejam o locus principal de atendimento, focaliza-se a atividade social, dirigindo-a aqueles que carecem do serviço, tendo em vista que as camadas sociais mais altas buscam serviços privados e os mais pobres ficam sem a prestação desse serviço pelo setor público, ficando atrelados, obrigatoriamente, ao serviço proveniente das instituições filantrópicas:

[...] por um lado, um serviço social privado, dirigido aos segmentos possuidores de renda, e de qualidade adequada ao seu poder aquisitivo e, por outro, políticas sociais estatais ou de entidades filantrópicas, de qualidade duvidosa, sem garantia de direito e com imagem de doação; portanto, a criação de um sistema diferenciado de atendimento de atendimento às necessidades individuais segundo o poder aquisitivo (MONTAÑO, 2010, p. 191).

Assim, a alternativa proposta à “questão social” foi destinar recursos públicos às APAEs para suprir a carência da educação especial no setor público, ampliando-se a desigualdade social e disponibilizando-se uma prestação de serviço social com caráter suplementar e emergencial, sem a devida estruturação da política pública:

Esse trato passageiro e emergencial das refrações da “questão social” não apenas não resolve os problemas, mas, por não atuar nos fundamentos da questão e por não dar respostas mais estáveis e abrangentes, confirma e perpetua a dependência dos setores carentes por este tipo de resposta, consolida as desigualdades sociais preexistentes, elimina a política social como direito do cidadão e até fomenta o clientelismo. (MONTAÑO, 2010, p. 195)

Verificamos, assim, que o expressivo crescimento das APAEs nas décadas de 1980 a 1990, decorre da propagação do neoliberalismo e, posteriormente, do surgimento da Terceira Via, concepções que pregam que a crise econômica do estado advém do volumoso investimento em políticas públicas, sendo a solução o repasse dos serviços não-exclusivos para as instituições não-estatais (PIRES, 2015).

Outro fator determinante deste período que impactou na manutenção das APAEs em todo o território brasileiro foi a forte influência das agências internacionais, articuladas com as Organizações das Nações Unidas (ONU), como os órgãos de financiamento do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e Política Nacional de Desenvolvimento Urbano, e os órgãos voltados às ações sociais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (SILVA, 2020, p. 174). Foram essas instituições que colaboraram com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha (1994), ambas que, como já anunciamos no capítulo primeiro deste trabalho, possibilitaram a permanência das instituições privadas no atendimento dos alunos com deficiência que não tivessem condições de serem incluídos na escola regular (SILVA, 2020, p. 174-176).

Assim, a influência dos organismos internacionais também ressalta a reconfiguração do papel do Estado, na medida em que enfatizam a prestação de serviços educacionais pelo setor privado e pelas organizações não-governamentais, estas que, inclusive, sempre supriram a obrigatoriedade estatal em relação à educação das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2012, p. 159-160).

No Estado do Paraná, isso gerou implicações que, em 1991, por meio do Decreto 91, de 3 de junho (BRASIL, 1991), algumas unidades apaeanas localizadas no Estado foram declaradas de utilidade pública⁹.

Na sequência, sancionou-se a Lei Federal nº 9.637, de 15 de maio de 1998 (BRASIL, 1998, art. 1º), que define que “organização social” é uma qualificação dada pelo Poder Público a pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam relacionadas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. Essa titulação advém do ideário neoliberal, a partir do PDRAE, de 1995, que prevê um Estado mínimo e a descentralização dos serviços não-exclusivos, a partir do pressuposto de que esses serviços são melhores executados pelo privado, cabendo ao Estado, portanto, manter o seu funcionamento através de subvenções (BRASIL, 1995, p. 60).

Até os dias atuais, como exposto na página eletrônica das APAEs, as unidades apaeanas se autodenominam organizações sociais (OS) com o objetivo de promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Contudo, convém frisar que, ainda que alegado, em nosso entendimento as APAEs não podem ser configuradas como OS pois, além de prestar serviços de saúde, educação e cultura, contribui em outras áreas que não estão inseridas no rol de atuação das Organizações Sociais como assistência social, prevenção, trabalho, profissionalização, defesa e garantia de direitos, esporte e lazer (APAEPR, 2021). Ademais, corrobora com essa afirmação o fato de que a habilitação à qualificação de OS exige a participação, no órgão colegiado de deliberação superior, de representantes do Poder Público (BRASIL, 1998, art. 2º, alínea “d”), o que não está previsto no quadro societário das APAEs¹⁰.

9 A Lei 91/1935 que estabelecia que “as sociedades civis, as associações e as fundações constituídas no país com o fim exclusivo de servir desinteressadamente à coletividade podem ser declaradas de utilidade pública”, foi revogada pela Lei nº 13.204/2015.

“[...] a expressão “utilidade pública” está a designar também o conjunto de condições pelo qual os poderes públicos reconhecem a uma entidade privada, cujas atividades prestadas as tomam de interesse público. Estas atividades devem ser prestadas da mesma forma e condições que o Estado as prestaria. Em razão disso, surge a intenção de reconhecer tais entidades como de utilidade pública, através de uma expressa manifestação estatal. [...]”

Apesar de título honorífico, há vantagens e favores dele decorrentes, porém estritamente ao permitido nas normas respectivas. Deste modo, o título de utilidade pública as credencia a pleitear auxílios, benefícios ou favores junto aos poderes públicos e entre os particulares (pessoas físicas e jurídicas), sem o qual muitas delas não teriam condições de sobrevivência.” (MARIN, 1996, p. 40-41)

10 Estatuto da APAE. Art. 14 – O quadro social da Apae é constituído pelas seguintes categorias de associados:

Na sequência há outro marco legal que reforça o processo de privatização da oferta da educação especial, a aprovação da Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, que difunde a lógica da Reforma do Estado, no tocante a diminuição do Estado, dos gastos com políticas públicas sociais, racionalidade administrativa, foco em resultados e a criação da figura cidadão-cliente (PIRES, 2015, p. 187), aderindo ao discurso da responsabilização da sociedade civil pelas políticas sociais, bem como da oferta educacional como mero produto/mercadoria, na medida em que aumenta a eficiência e a qualidade da prestação.

Assim, tanto o PDRAE quanto a EC nº 19/1998:

[...] partiam da premissa que o Estado não deveria ser o principal promotor das políticas sociais, mas remeter o seu fomento à participação da sociedade civil a partir da parceria com o ente público. Sobre o advento da relação público-privada na educação, essa era compreendida como um mero serviço, e não como um direito social e uma garantia constitucional conquistada com muita luta pela sociedade brasileira nos anos de 1980. [...]

A educação, quando é vista unicamente sob a perspectiva do público não estatal, se transforma gradativamente em um serviço, exigindo tão somente que sua prestação ocorra de forma eficiente, visando apenas à produção de resultados. Por se tratar de um serviço, ou ainda, de um bem de consumo, deve atender às necessidades do mercado (PIRES, 2015, p. 187,188).

Em síntese, no final da década de 1990, o quadro político brasileiro se baseava em duas disposições opostas, quais sejam, políticas sociais universais sob a ação direta do Estado asseguradas pela Constituinte e a necessidade de retrain o setor público para a regulação e restrição econômica através do terceiro setor (KASSAR, 2011, p.69-70).

I – contribuintes: pessoas físicas e jurídicas, devidamente cadastradas, que contribuem com a Apae por contribuição regular, em dinheiro, mediante manifestação de vontade em contribuir para a execução dos objetivos da Apae, firmando termo de adesão de associado; sendo que o voto da pessoa jurídica será exercido por apenas 01 (um) sócio/diretor representante.

II – beneméritos: pessoas físicas ou jurídicas que, a juízo do Conselho de Administração ou por proposta da Diretoria Executiva, prestam relevantes serviços ao movimento das Apaes;

III – correspondentes: aqueles que prestam colaboração à Apae, porém residem em outros pontos do território nacional ou em outro país;

IV – honorários: personalidades, nacionais ou estrangeiras, que tenham prestado relevantes serviços à causa da pessoa com deficiência, ou que tenham concorrido de maneira apreciável para o progresso da humanidade no campo da deficiência;

V – especiais: pessoas com deficiência, maiores de 16 anos, que estejam matriculadas nos programas de atendimento da Apae, seus pais e mães ou responsáveis legais, sendo-lhes assegurado o direito de votar e de serem votados, exigindo-se o termo de adesão;

VI – fundadores: pessoas que participaram da primeira Assembleia Geral de Fundação da Apae e assinaram a respectiva ata.

Contudo, apesar dos advenços políticos que incentivavam a relação público-privada, trazendo um terreno propício para a permanência da oferta educacional prestada pelas APAEs, desde a década de 1990 foi dado início a preocupação referente a inclusão na rede regular de ensino:

A lei 9.394/96 determina, ainda, que o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições filantrópicas. Este parágrafo pode levar à interpretação que não haverá nenhuma ampliação do atendimento nas instituições não governamentais apoiada pelo poder público. A ampliação só se dará na rede pública. Isto poderá paralisar o atendimento. Ou reconceituamos o que é serviço de educação especial público para além do tradicional serviço estatal ou iremos prejudicar a rede existente (FENAPAES, 1997, p. 02)

Isso se intensificou nos anos 2000, em razão do governo Lula (2003-2011) assumir a inclusão como um papel central no debate político e nas iniciativas governamentais (SILVA, 2020, p. 187):

A realidade política brasileira até o governo Lula aderiu ao discurso da “integração escolar” à moda brasileira, porque “[...] os recursos predominantes são [eram] as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas” (MENDES, 2006, p. 397). No governo Lula, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), pasta do MEC, visou a implementar a política de uma “inclusão total”, buscando produzir várias tentativas de alterações na Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e modificar o cumprimento do Plano Nacional da Educação 2001-2010. O novo governo investiu no Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (MENDES, 2006) (SILVA, 2020, p. 188-189).

Pela defesa da educação inclusiva, foi criado, durante o governo Lula, o Fórum Nacional de Educação Inclusiva, um movimento que defende a universalização do direito ao acesso e à permanência na educação, ou seja, a inclusão total e irrestrita (SILVA, 2020, p. 212)

Esse reforço nacional à inclusão plena, tentou, de imediato, influenciar o direcionamento das políticas de educação especial do Paraná, contudo, sem sucesso, seja pela insatisfação dos pais, pela resistência e falta de capacitação dos professores ou pela falta de suporte técnico e material pedagógico (PARANÁ, 2006, p. 31-33). Assim, a influência do setor privado na oferta da educação especial no Estado paranaense, pautada na falta de estrutura da escola pública na efetivação de educação inclusiva, se deu, dentro outras razões, pela existência de espaços físicos

adequados e profissionais qualificados nas APAEs, o que gerou seu reconhecimento, ainda que não promovesse, de fato, uma inclusão educacional.

Desse movimento, o Estado do Paraná, marcado pela institucionalização por meio de parcerias entre a SEEDPR com organizações da sociedade civil, chegou a apresentar, em 2002, 65% das matrículas de educação especial na rede conveniada, mesmo quando já vigorava o paradigma da inclusão educacional (PARANÁ, 2006, p. 31-33).

A partir daí a FENAPAES começa a fazer novas proposituras, visando a adequação de seus serviços às novas disposições trazidas pela esfera federal, de modo a impedir a cessação dos serviços prestados pelas instituições e, conseqüentemente, dos recursos públicos garantidos (LEHMKUHL, 2018, p. 153).

Assim, a partir de 2001, a FENAPAES passa a inserir, oficialmente, as APAEs no sistema educacional nacional, através da publicação da Coleção *APAE EDUCADORA: A escola que buscamos: propostas orientadoras das ações educacionais*, aprovada na gestão de Flávio Arns (1999-2001), elaborada em conjunto com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SILVA, 2020, p. 206), que prevê um atendimento pedagógico na educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, formação profissional e programas pedagógicos específicos, ficando a “intervenção de natureza clínica e psicopedagógica subordinada ao cumprimento das metas educativas previstas e operacionalizadas no currículo escolar” (FENAPAES, 2001, p. 36).

Neste sentido, a FENAPAES ainda reforçou que os materiais didáticos utilizados pelas entidades apaeanas deveriam ser os mesmos ministrados pelas redes de ensino, aplicados com metodologias diferentes, procurando se adequar, cada vez mais, à gestão escolar do ensino comum (SILVA, 2020, p. 262).

O movimento social apaeano, nessa mudança de trajetória, não só reivindicou a permanência do atendimento educacional às pessoas com deficiência em seus espaços segregados como, também, requereu a manutenção do financiamento pelo poder público pelos serviços educacionais prestados. Desta forma, foi na mudança “do milênio que ocorreu a ênfase ao movimento apaeano e à sua organização gerencial, estruturando-se burocraticamente e ampliando meios para garantir sua manutenção” (JANNUZZI, CAIADO, 2013, p. 6).

Contudo, a simples mudança do atendimento assistencial para o educacional pelas APAEs não bastava, posto que a inclusão educacional deveria acontecer no

âmbito da escola, instituição autorizada, reconhecida e integrada ao respectivo sistema de ensino, capaz de fornecer a formação e certificação do alunado.

De modo a tornar a APAE cada vez mais parecida com uma escola oficial, em 2003, no Estado do Paraná, no início da gestão do governador Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010), o Poder Executivo estadual trouxe mudanças nas políticas públicas de educação especial, atreladas ao contexto neoliberal, introduzindo concepções da gestão privada nas instituições públicas, que reforçavam as parcerias público-privadas como alternativa eficiente e produtiva no desenvolvimento social e econômico. Nesse sentido, apesar do reconhecimento e da valorização do sistema público de ensino, não houve a ruptura da ingerência privada na educação, mediante o fortalecimento dos incentivos públicos para a iniciativa privada.

Dentre as ações tomadas nesse período, tem-se o primeiro chamamento público para a nomeação de professores especializados ao quadro próprio do magistério, através de concurso público, para a cessão de professores concursados, e, portanto, melhores qualificados, para a rede conveniada, antes contratada mediante repasse de recursos financeiros, por Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a SEED e as entidades filantrópicas (PARANÁ, 2006, p. 34).

Ademais, a Deliberação 020/86 do CEEPR foi substituída pela Deliberação nº 02/2003-CEE/PR que aprovou as normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, que compreende o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, mantendo o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados sempre que não for possível a integração do aluno nas classes comuns do ensino regular¹¹ (PARANÁ, 2003).

Por esta compreensão, a aludida Deliberação afirma que o atendimento em escolas especiais deve ser assegurado pelo Estado através de parcerias ou

11 Del. 02/03-CEE/PR. Art.2º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

(...)

Art. 3º O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular.

Art. 7º O aluno que requeira atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos ou ajudas intensos e contínuos, adaptações curriculares significativas que a escola regular não consiga prover, deverá ser atendido em escolas especiais, públicas ou privadas.

Art. 8º Os estabelecimentos de ensino poderão firmar convênios e parcerias com o Estado, Municípios ou organizações não-governamentais, visando à melhoria do atendimento educacional especializado ofertado.

convênios com estabelecimentos de ensino não governamentais, além de atrelar seu atendimento à própria secretaria de educação, de modo a reconhecer, ainda que informalmente, as APAEs como estabelecimentos de ensino:

Art. 14: Os serviços especializados serão assegurados pelo Estado, que também firmará parcerias ou convênios com as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer e outros, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola, compreendendo:

[...]

II. Escola especial

Art. 21: Os estabelecimentos de ensino não-governamentais e sem fins lucrativos que necessitem pleitear apoio técnico, pedagógico, administrativo e financeiro dos órgãos governamentais deverão ter, além da autorização, o acompanhamento e a avaliação da SEED e cumprir as determinações da presente deliberação.

A Secretaria de Estado da Educação defendeu, nesse ponto de vista, a chamada inclusão “responsável”, a salvaguardo da inclusão total, mantendo o atendimento na rede pública para os menos comprometidos e na rede privada-filantrópica aos mais “comprometidos”:

A SEED situa sua política em uma terceira posição, que tem sido denominada de **inclusão responsável**. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2006, p. 39, grifos no original).

A opção clara do Estado do Paraná pela inclusão educacional está evidente em sua política e em suas ações. Mas essa opção não é e nem deve ser radical nem extremada, pois tratar de educação e de pessoas exige, além do reconhecimento de suas necessidades, a pluralidade de respostas às suas especificidades.

[...]

(...) a regra é que o alunado da Educação Especial deve estar matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para seu processo de aprendizagem. A exceção – aos alunos que apresentam altas especificidades, que demandam espaços especialmente preparados, necessidades intensas e contínuas, sobretudo nas áreas da deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, são assegurados o direito de matrícula nas escolas especiais.

[...]

Esta SEED/DEEIN entende que a radicalidade daqueles que exigem a colocação de todos os alunos nas classes comuns do ensino regular, seja qual for a necessidade do educando, ainda que o atendimento especializado seja a ele prestado, desconsidera o direito de um contingente de alunos, sobretudo, daqueles que apresentam

quadros acentuados de deficiência intelectual, na maioria das vezes associados a múltiplas deficiências ou ainda, quadros graves de transtornos globais do desenvolvimento” (PARANÁ, 2009, p. 8).

A proposta da parceria público-privada no setor da educação especial é divulgada de forma “pacífica” pela SEEDPR que argumenta que os “diferentes segmentos envolvidos funcionam em rede, numa teia infinita de fios invisíveis em que cada elemento seja interdependente do outro, influenciando-se mutuamente” (PARANÁ, 2006, p. 54), o que nos traz a compreensão de que o sistema público não só apoiou como validou a intervenção da escola privada filantrópica na pasta da educação especial, sendo ambas responsáveis por exercer e regimentar tal atividade.

Assim, em direção contrária ao estabelecido pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação de 2008, que exige a inclusão total na rede regular de ensino, a política pública educacional paranaense foi efetivada com base na Política Estadual de Educação na Perspectiva da Inclusão de 2009, cujo teor autoriza a permanência das escolas especiais, organizadas pelas instituições privada-filantrópicas como substitutivas à escolarização dos alunos com deficiência que não consigam se integrar a rede regular:

A política de inclusão nos remete ao entendimento de que a escola de educação especial cabe um contingente restrito de alunos, que dela se vale somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades (PARANÁ, 2009, p. 11).

Como um dos efeitos da divergência da orientação federal, devido aos ataques aos locais segregados de educação especial advindos da perspectiva de inclusão e do financiamento do atendimento educacional especializado estar condicionado a matrícula do aluno na rede regular, como já abordamos no capítulo anterior, a SEEDPR encaminhou ao CEEPR o Ofício nº 4832/2009-GS/SEED, de 01 de novembro de 2009, no qual encaminha a solicitação da FENAPAES para integrar as escolas especiais, administradas pelas instituições do terceiro setor, ao sistema de ensino:

Autorização para alteração de denominação das escolas de educação especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I, em conformidade com o que dispõe o art. nº 21 da LDB 9394/96. (PARANÁ, 2010, p. 1)

Em sua justificativa, a SEEDPR aponta que as Escolas Especiais conveniadas já “integravam” o Sistema Estadual de Educação, visto que eram autorizadas pela Pasta, contavam com professores concursados cedidos, estavam inseridas no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), apresentavam Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar (RE), Proposta Pedagógica Curricular (PPC), Plano de Trabalho Docente (PTD) e registro de evolução pedagógica do aluno, assim como as escolas do ensino regular, tendo a Câmara de Educação Básica do CEE/PR, em 11 de fevereiro de 2010, se posicionado favoravelmente ao pedido de alteração através do Parecer CEE/CEB nº 108/10 (PARANÁ, 2010, p. 2, 3).

Como já abordamos, tal pleito foi necessário porque, oficialmente, essas instituições não estavam configuradas na categoria de estabelecimento de ensino que oferta educação escolar, perfazendo, portanto, um local de atendimento às pessoas com deficiência ligado mais a área assistencial.

A ação do Estado nesse movimento foi reforçada com o encaminhamento do Projeto de Lei nº 126/2010, ainda em trâmite na Assembleia Legislativa do Paraná, que prevê a criação do Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional (PARANÁ, PL 126/2010, art. 1º).

Em consequência, em 2011, foi publicada a Resolução nº 3600/2011-GS/SEED, autorizada pelo então Secretário de Estado da Educação Flávio Arns, que altera as escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial, com oferta de educação infantil, ensino fundamental – anos inicial, educação de jovens e adultos – fase I e educação profissional/formação inicial, com participação em políticas e programas públicos, garantindo subsídios públicos ao setor privado (PARANÁ, 2011).

Entendemos que a inserção dos níveis de escolarização da educação básica, estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na estrutura pedagógica organizacional das APAEs representa o principal critério para autorizar a prestação desses serviços pelas respectivas entidades, visto que elas, a partir da normatização, prestam o atendimento educacional às pessoas com deficiência, ainda que sua organização se distancie, e até mesmo se contraponha, da disposta na escola regular.

De acordo com Silva (2020, p. 262), sendo a educação especial uma modalidade de ensino, ela deve estar “articulada aos princípios, finalidades e diretrizes da educação escolar”, o que, neste caso, traz o imbróglio dessa permissibilidade, pois as APAEs não ofertam todas as etapas e consequentes seriações da educação básica

Dando sequência, por meio da Instrução 012/2011-SUED/SEED da Superintendência da Educação da SEEDPR (PARANÁ, 2011) é posto que, a partir do credenciamento e autorização do funcionamento as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, essas passam a integrar o Sistema Estadual de Ensino, ofertando escolarização e garantindo a certificação, tornando-se, finalmente, uma escola, encerrando voluntária e definitivamente seu viés exclusivamente assistencialista¹².

A aludida Instrução também prevê tratamento igualitário dispensado às demais escolas do sistema estadual às Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, no que concerne à organização, estrutura e legislação escolar; realização de semana pedagógica; participação dos profissionais da educação em cursos de capacitação; atividades complementares curriculares em contraturno; infraestrutura, porte, mobiliária e equipamentos das escolas; transporte escolar; merenda escolar; biblioteca; livro didático; pagamento de despesas de luz,

¹²Instrução 012/2011-SUED/SEED.

1. EXPEDIÇÃO DE ATOS OFICIAIS

A SEED expedirá ato oficial de credenciamento, às Escolas, para oferta de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial e a autorização de funcionamento da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de jovens e Adultos – Fase I, cessando, voluntária e definitivamente as Escolas de Educação Especial.

3. INTEGRAÇÃO DAS ESCOLAS AO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

A partir da expedição do ato oficial de credenciamento e autorização de funcionamento as Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial passarão a integrar o Sistema Estadual de Ensino ofertando a escolarização e garantindo a certificação aos seus alunos.

As Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial mantidas por entidades que comprovarem finalidade não lucrativa e conveniadas com a SEED terão garantido tratamento igual ao dispensado às demais escolas da Rede pública, conforme critérios estabelecidos pela SEED.

água, gás, telefone e internet; segurança efetuada pelo Programa Patrulha Escolar e implantação da educação em tempo integral (PARANÁ, 2011).

No mesmo sentido, em agosto de 2013, foi sancionada a Lei Estadual nº 17.656, de 12 de agosto de 2013 (PARANÁ, 2013), que institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO”, que prevê os mesmos direitos para as escolas privadas-filantrópicas e para as da rede estadual de ensino:

Art. 4º O Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação - SEED, garantirá aos destinatários do Programa de que trata esta Lei, mediante instrumento administrativo legal adequado, o acesso igualitário aos benefícios dos programas educacionais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino, incluindo os programas de alimentação e transporte escolar, construção, ampliação e reforma das unidades escolares, suprimento de mobiliários, equipamentos e materiais e capacitação, visando possibilitar os padrões de qualidade, economicidade e eficiência equivalentes aos ofertados pelos estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino.

Art. 5º Em cumprimento ao objeto do Programa e, atendidas as exigências previstas no art. 8º desta Lei, o Estado do Paraná, mediante convênio ou instrumento congênere:

I - designará servidores estaduais (Professores, Pedagogos e Agentes Educacionais I e II) para, na condição de agentes do Estado, prestarem serviços nos programas educacionais de interesse da Secretaria de Estado da Educação ofertados pela Entidade Mantenedora, em conformidade com o número de alunos matriculados na escola, bem como com os critérios, requisitos e diretrizes definidos em resolução da Secretaria de Estado da Educação;

II - transferirá recursos financeiros para apoiar as Entidades Mantenedoras para a consecução dos objetivos de que trata esta Lei, inclusive para cobrir despesas de custeio, nos termos da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000, anualmente atualizados, com base na Lei Orçamentária Anual - LOA, em conformidade com o número de alunos matriculados, devendo ser alterado de acordo com o aumento ou redução de matrículas.

Nesta feita, o poder público reconhece o papel “imprescindível” do setor privado na efetivação deste atendimento, na medida em que se torna legitimado para captar recursos públicos contínuos e igualitários aos destinados às escolas públicas, visando à manutenção da sua atividade e subsistência (LAPLANE, CAIADO; KASSAR, 2016, p. 45).

Os dispositivos da mencionada legislação apontam as contradições entre o público e o privado, garantindo ao setor privado a apropriação da receita pública do Estado, de modo a assegurar que as instituições privadas de caráter filantrópico sejam constituídas, realmente, como escolas “públicas”, o que faz com que as APAEs se tornem regulares para ofertar esse serviço:

Essa medida é, também, uma tentativa de fortalecer a categoria “escola” das entidades de educação especial, logrando, de certo modo, o movimento impulsionado pela política de educação inclusiva que tem incentivado em todo o país a matrícula de alunos da Educação Especial nas escolas [...] LAPLANE, CAIADO; KASSAR, 2016, p. 47).

Diante dessa trajetória política, o Estado do Paraná foi o único a consolidar a hegemonia das instituições especiais filantrópicas, conforme Meletti (2014, p. 797-798) apresenta:

Ao instituir o programa Todos iguais pela educação, o governo do Paraná consolida a hegemonia das instituições especiais filantrópicas. Segundo o governador Beto Richa, que sancionou a Lei 17656/2013, o processo desencadeado em 2011 se tornou uma política pública, [...] isso quer dizer que as escolas de Educação Especial não ficarão mais dependentes da vontade dos governantes para terem o apoio do governo”. Enaltece, ainda, que a iniciativa é pioneira no país e que é fundamental que todos, diferentes nas suas necessidades, sejam iguais no direito à educação de qualidade para desenvolver plenamente o seu potencial. Agora, isso é lei no Paraná [...].

A declaração omite que o programa formaliza o modo como o poder público paranaense historicamente estruturou a educação especial no estado: segregado, privado e filantrópico. Assim, na contramão do que está determinado no Decreto 7611/2011, o estado do Paraná admite a permanência de alunos com necessidades educacionais exclusivamente em instituições especiais, sem a obrigatoriedade da matrícula em escolas regulares. Mais do que isso, legitima a incorporação dessas instituições no sistema de ensino que se estrutura, nacionalmente, em uma perspectiva inclusiva. (MELETTI, 2014, p. 797-798)

Portanto, o Estado do Paraná postulou ações articuladas com a iniciativa privada e, através de representantes de parcela da sociedade civil, como associações e fundações mantenedoras das escolas, de representantes políticos e educadores, manteve a permanência das escolas especiais, prestadas quase que exclusivamente pelas APAEs, na substituição do ensino regular e no atendimento

educacional especializado. (WANSAUCHEKI e FRANCO BUENO, 2015, p. 27334). Frisa-se que do advento da Lei Estadual nº 17.656/2013, já vigoravam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Resolução nº 04/2009 e o Decreto Federal nº 7611/2011, que asseguram a escolarização do público-alvo da educação especial no ensino regular, destinando às instituições privadas filantrópicas o atendimento educacional especializado, tão somente, de forma complementar ou suplementar.

Essa inferência é amplamente divulgada pela FENAPAES, o que vem contribuir com a consolidação da educação escolar nas unidades apaeanas em substituição ao ensino regular:

Mesmo as mudanças mais significativas no País referentes à educação especial não conseguiram excluir as escolas especiais do cenário educacional como intencionavam ativistas mais acirrados na defesa da educação inclusiva. (FENAPAES, 2017, p. 117).

Nesse aspecto, fica claro o lugar privilegiado das instituições privadas especializadas nas definições das políticas públicas paranaenses em virtude de sua forte representação e influência em posições estratégicas (KASSAR, 2011), que, no caso do Estado do Paraná, perfaz-se nos acentos da SEEDPR e do próprio Poder Legislativo, tendo em vista que, na aprovação das escolas de educação básica na modalidade especial, o atual Senador Flávio Arns, implacável defensor das APAEs, foi Vice-Governador (2011-2014) e Secretário da Educação do Estado (2011-2014) do Governo Beto Richa (2011-2018).

Além da atuação no Estado do Paraná, Flávio Arns foi dirigente da FENAPAEs por quatro vezes, além de ocupar cargo de Deputado Federal (1991-2002) e Senador (2003-2010), o que possibilitou uma “articulação política intencional dos intelectuais da Fenapaes, realizada no interior do movimento, para conseguir que suas reivindicações fossem pleiteadas no Congresso Nacional” (SILVA, 2020, p. 205). Silva (2020, p. 205) justifica a forte atuação de Flávio Arns na constituição da hegemonia das instituições apaeanas por este ser um intelectual orgânico vinculado à burguesia:

Porém, para conquistar a hegemonia, é preciso a mediação dos intelectuais que, geralmente, estão a serviço da classe burguesa.

Eles atuam como organizadores da hegemonia e funcionários da superestrutura (SILVA, 2020, p. 73).

Vale ressaltar que a sociedade civil se conforma e interfere na configuração do Estado via a atuação dos seus intelectuais. Afinal, os intelectuais têm a responsabilidade de serem os organizadores e formuladores de uma ideologia que sedimenta, cultural e moralmente, o seu grupo no modo de produção (SILVA, 2020, p.75).

Assim, a grande influência das APAEs ocorreu através de ações sociais e políticas, de interesse da iniciativa privada, promovidas por representantes que visam a “privatização da educação ou capitalização da educação, que gozam de privilégios particulares, usufruindo de todos os meios que o poder coloca ao seu alcance para conservar o ramo paralelo de ensino” (SILVA, 2020, p. 259).

Após dois anos da existência das escolas de educação básica na modalidade de educação especial, houve a aprovação do Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 da Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que autoriza ajustes na escolarização dos alunos com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento inseridos nas instituições especializadas (PARANÁ, 2014).

De acordo com o documento, a Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial:

Destina-se a escolarização dos educandos com Deficiência Intelectual e Múltipla, de Transtornos Globais do Desenvolvimento, cujas necessidades educacionais demandam atenção individualizada nas atividades escolares, autonomia e socialização, recursos, apoios intensos e contínuos, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola comum não consiga prover (PARANÁ, 2014, p. 5).

Até a aprovação do Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, a organização pedagógica da escola de educação básica na modalidade de educação especial ocorria até o 5º ano do ensino fundamental, contudo, após a sua vigência, passa a atender, tão somente, até o 2º ano desta etapa de ensino.

A justificativa para a mudança foi delineada a partir da experiência dos profissionais da escola que identificaram que, além da necessidade de maior tempo disponível para a apreensão dos conhecimentos e habilidades, os alunos inseridos na escola de educação básica na modalidade educação especial, em razão do alto

comprometimento, não consegue atingir os objetivos propostos para a seriação do 3º do ensino fundamental (PARANÁ, 2014).

Desse modo, vemos excepcionalidades inseridas nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial que não abrangem o ensino regular geral como a incompletude da oferta do ensino fundamental com duração de nove anos, instituída pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), obrigatório desde 2010, a inexistência da oferta do ensino médio, universalizado a partir da Lei nº 12.061/2009 (BRASIL, 2009) e a possibilidade de capacitação de recursos advindos, por exemplo, de doações de pessoa física e jurídica e realização de eventos e vendas de produtos.

Portanto, a proposta aprovada, através do fomento da SEEDPR, da Federação das APAES do Estado do Paraná (FEDAPAES) e da Federação Estadual de Instituições de Reabilitação do Paraná (FEBIEX) (PARANÁ, 2014), altera e apresenta uma nova organização curricular para essas escolas, o que implica concluir, novamente, que as instituições filantrópicas privadas possuem enorme influência sobre a formulação e direção das políticas públicas educacionais.

Inclusive, em 2018, houve outra alteração da proposta curricular e pedagógica das escolas de educação básica na modalidade de educação especial, através do Parecer CEE/BICAMERAL nº 128/2018, que extinguiu a educação profissional vinculada a educação de jovens e adultos, visto que os estudantes público-alvo, diante do seu expressivo comprometimento, não conseguem apreender os conteúdos atinentes aos cursos profissionalizantes. Diante da alteração, não existe mais a oferta de educação profissional nestas instituições de ensino, sendo ofertada apenas a educação de jovens e adultos, correspondente a oferta do 1º ao 5º ano, articulada com a oferta das unidades ocupacionais de produção e de formação inicial, para todos os estudantes a partir dos 15 anos de idade (PARANÁ, 2018).

De acordo com Peroni (2016), quando o privado define o conteúdo da educação, isso representa um processo de mercantilização da educação pública:

Neste caso, observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas. A propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado. As instituições públicas, se democráticas, são permeáveis à correlação de forças, com processos decisórios em que não se tem previamente o controle

do produto. São instituições de propriedade pública, mas se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação (PERONI, 2016, p. 9-10).

Do exposto, verificamos que o Estado continua sendo o principal financiador e avaliador da oferta dos serviços de educação especial, repassando a execução para as entidades do terceiro setor. Com relação as APAEs, além da execução, também exercem influência na direção da política para a educação especial, regulamentando, junto a esfera pública, a matéria. No caso das APAEs, a pesquisa demonstrou que tal atuação é histórica na condução da política de educação especial paranaense, tanto no que se refere ao atendimento da educação especial quanto na definição da proposta curricular, identificando, assim uma dimensão da privatização via oferta e do currículo.

Em 2016, a Deliberação 02/2003 é revogada para dar vigência a atual Deliberação nº 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade educação especial no sistema estadual de ensino do Paraná. O artigo 9º da atual Deliberação assegura ao estudante com deficiência e à sua família a opção pelo atendimento educacional na rede regular ou em escolas especializadas, baseado nos parâmetros da avaliação psicopedagógica do alunado, reforçando a legitimidade da coexistência de ambas as instituições e uma deliberalidade da família em eleger o melhor *locus* onde deverá ocorrer a educação das pessoas com deficiência.

Salvo melhor juízo, o parágrafo único do artigo 9º da Deliberação nº 02/2016 emana certa “incompatibilidade” da inclusão na rede regular, ao dar ênfase que o atendimento educacional especializado só será oportunizado se for possível a realização das adaptações, modificações e ajustes necessários:

Parágrafo único: O direito ao Atendimento Educacional Especializado em instituição de ensino da rede regular deverá levar em consideração as necessidades de adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com os demais estudantes, todos os direitos e liberdades fundamentais.

Essa condição é verificada nos resultados da série histórica de matrícula inicial no Paraná¹³ que aponta que entre 2000 a 2017 as matrículas nas classes especiais e em escolas de educação especial exclusiva diminuíram na rede estadual (2932 – 334), na rede municipal (10533-7278) aumentando somente na rede privada (28957-32937), o que nos sugere um direcionamento, seja pela família ou pelo poder público, na realização das matrículas de alunos com deficiência ao setor privado.

Isso indica que “[...] o setor privado concentra as matrículas em escolas de educação especial, financiado pelo setor público (...)” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 47).

Nesse ínterim, com o reconhecimento e a integração das APAEs no sistema estadual de ensino, em 2015, 85,2% dos municípios paranaenses já possuíam APAE, o que faz do Paraná o Estado com maior número de instituições apaeanas (SILVA, 2020, p. 201).

No âmbito nacional, em 2016, 81,7% unidades apaeanas brasileiras já se declaravam escolas especiais (FENAPAES, 2017, p. 27), contrapondo-se às orientações de educação inclusiva, direcionadas pelo Ministério da Educação. Nessa direção, em 2019, no Estado do Paraná, das 361 APAEs cadastradas no Censo Escolar, 358 integravam o sistema oficial de ensino, distribuídas em 320 dos 399 municípios, sendo que 334 instituições recebiam verbas do FUNDEB, 286 do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e 345 do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (FENAPAES, 2021), isto é, verbas vinculadas à educação.

Assim, o percurso histórico do processo de escolarização das pessoas com deficiência no Estado do Paraná mostrou que ocorreu, sobremaneira, em ambientes segregados e prioritariamente em instituições filantrópicas privadas, as quais têm influência na formulação e na direção das políticas públicas educacionais, fazendo, atualmente, parte do sistema geral de ensino.

Como abordado, tendo em vista o movimento de inclusão inserido no contexto nacional a partir de 1990 e com a possibilidade iminente da extinção das instituições privadas filantrópicas que prestavam atendimento educacional especializado exclusivo, o Estado do Paraná, através da classe representativa, não somente

¹³Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/serie_historica_matricula_inicial2000_2017.pdf. Acesso em 11/09/2021.

manteve em funcionamento as escolas de educação especial como às integrou no próprio sistema de ensino, aptas a receber todos os recursos públicos vinculados.

No que concerne à natureza jurídica das APAEs, o Estatuto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais aduz que essa é uma associação civil sem fins lucrativos que veda a distribuição de lucros ou vantagens. Sendo assim, são pessoas jurídicas de direito privado elencadas na Lei nº 13.019/2014, instituída como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), alterada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, vejamos:

Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se:

I - organização da sociedade civil:

a) entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva; (grifo nosso)

b) as sociedades cooperativas previstas na Lei nº 9.867, de 10 de novembro de 1999 ; as integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social.

c) as organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos;

Portanto, as APAEs configuram-se como Organização da Sociedade Civil (OSC), na forma societária de associação, cuja finalidade estatutária é prestar serviços de natureza social e assistencial às pessoas com deficiência.

As parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil ocorrem através da celebração de termo de colaboração, quando a iniciativa

parte do ente público, ou de termo de fomento, quando a proposta for da OSC, precedida de chamamento público, com exceção das hipóteses de dispensa e inexigibilidade da realização do procedimento, dispostas nos artigos 30 e 31 da do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil¹⁴.

Além do MROSC, deve ser observado o Decreto Estadual do Paraná nº 3.513, de 18 de fevereiro de 2016, que dispõe sobre o regime jurídico das parcerias entre a administração pública do Estado do Paraná e as organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades e interesse público (PARANÁ, 2016).

Mais atualmente, a fim de fortalecer essa parceria, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná estabeleceu as diretrizes gerais de atuação para a manutenção de atividades e atendimentos das entidades privadas sem fins lucrativos, mantenedoras de escolas de educação básica na modalidade de educação especial, através da Resolução nº 2.055, de 21 de maio de 2021 (PARANÁ, 2021). Em seu artigo 1º e 4º, deixa evidente que as instituições são responsáveis pela escolarização dos alunos, ficando supervisionada e organizada conforme os preceitos da SEED. Ademais, possibilita a contratação de pessoal por meio de termos de colaboração e de fomento e de cessão de servidores públicos da SEEDPR. Cabe aqui uma indagação. Se essas entidades privadas são reformuladas em escolas do sistema de ensino, poderiam manter duas formas de contratação,

14 Lei nº 13.019/2014. Art. 30. A administração pública poderá dispensar a realização do chamamento público:

I - no caso de urgência decorrente de paralisação ou iminência de paralisação de atividades de relevante interesse público, pelo prazo de até cento e oitenta dias; ([Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015](#))

II - nos casos de guerra, calamidade pública, grave perturbação da ordem pública ou ameaça à paz social; ([Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015](#)).

III - quando se tratar da realização de programa de proteção a pessoas ameaçadas ou em situação que possa comprometer a sua segurança.

VI - no caso de atividades voltadas ou vinculadas a serviços de educação, saúde e assistência social, desde que executadas por organizações da sociedade civil previamente credenciadas pelo órgão gestor da respectiva política. ([Incluído pela Lei nº 13.204, de 2015](#)).

Art. 31. Será considerado inexigível o chamamento público na hipótese de inviabilidade de competição entre as organizações da sociedade civil, em razão da natureza singular do objeto da parceria ou se as metas somente puderem ser atingidas por uma entidade específica, especialmente quando: ([Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015](#)).

I - o objeto da parceria constituir incumbência prevista em acordo, ato ou compromisso internacional, no qual sejam indicadas as instituições que utilizarão os recursos; ([Incluído pela Lei nº 13.204, de 2015](#))

II - a parceria decorrer de transferência para organização da sociedade civil que esteja autorizada em lei na qual seja identificada expressamente a entidade beneficiária, inclusive quando se tratar da subvenção prevista no [inciso I do § 3º do art. 12 da Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964](#), observado o disposto no [art. 26 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000](#). ([Incluído pela Lei nº 13.204, de 2015](#)).

sendo que nas escolas públicas a única forma de provimento nos cargos é mediante a realização de concurso público?

Na sequência, o atual Secretário de Educação, Renato Feder, autoriza a dispensa de chamamento público para a formalização de 400 (quatrocentos) termos de colaboração com as organizações da sociedade civil, que atuam na educação especial do Paraná, por meio do protocolado nº 17.665.014-1, das quais 319 (trezentos e dezenove) são APAEs, podendo representar um número superior, visto que não se pode averiguar se as outras mantenedoras são integradas à FENAPAES, o que caracteriza a sua hegemonia no Estado do Paraná. Os dados mais recentes do INEPDATA de 2022 nos mostra que 87,7% das escolas paranaenses mantidas por entidades filantrópicas são APAEs (INEP, 2022).

Nessa toada, por meio da Instrução Normativa nº 005/2021-DEduc/SEED da Diretoria da Secretaria de Educação do Estado do Paraná é disposto os procedimentos para a efetivação dessas parcerias, que, além de trazer o modelo de minuta-padrão dos Termos de Colaboração, aprovada pela Procuradoria-Geral do Estado do Paraná, autoriza a contratação de pessoal e despesas com custeio de materiais de consumo, limpeza, higienização, gás, combustível, manutenção de veículos, alimentação de animais, gêneros de alimentação, materiais para reparos de manutenção de bens imóveis, cama, mesa e banho, educativo, esportivo, elétrico, eletrônico, proteção, segurança, copa, cozinha, processamento de dados, ferramentas, bandeiras, máquinas, equipamentos, serviços de telecomunicação, energia elétrica, água, esgoto, vale-transporte, locação de imóveis, mobiliário, materiais bibliográficos, equipamentos de áudio, vídeo, foto, entre outros.

Em 06 de julho de 2021, o Governo do Estado do Paraná assinou um novo Termo de Colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação e as OSC, com vigência de agosto de 2021 até janeiro de 2023, para a continuidade da oferta de escolarização e atendimento educacional especializado.

Na cerimônia instituída para assinatura do documento¹⁵, de acordo com a fala do Secretário da Educação, Senhor Renato Feder, as principais mudanças empreendidas na parceria foram: a) aumento de 10% do atendimento de alunos com deficiência; b) aumento de 10% do incentivo financeiro, que corresponde a 432,3 milhões de reais; c) aumento dos salários dos funcionários, d) inclusão de um 3º

¹⁵Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=113626&tit=Governo-do-Estado-vai-destinar-R-4323-milhoes-para-a-educacao-especial-do-Parana->. Acesso em 11/09/2021.

pedagogo para as escolas de grande porte; e) aumento do valor per capita por aluno de 30 para 35 reais e f) inauguração do sistema de gestão de convênios e parcerias (GCP) para formalização, execução e monitoramento digital dos termos (PARANÁ, 2021).

A educação especial paranaense, portanto, foi e segue sendo privatizada, a partir da transferência da responsabilidade do Estado às organizações da sociedade civil, instituídas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, na lógica da Reforma Gerencial, através de três justificativas: a) criação de instituições descentralizadoras de gestão; b) mudança nos valores burocráticos para os gerenciais (regidos pela relação custo/benefício) e c) prestação de serviço de melhor qualidade (MONTAÑO, 2010, p. 42).

Por todo o exposto, podemos concluir que, ao longo dos anos, as APAEs do Estado do Paraná se promoveram como indispensáveis para a efetiva prestação dos serviços de assistência e educação as pessoas com deficiência.

Com o apoio do seu principal representante Flávio Arns, intelectual orgânico à classe burguesa, que intermediou a aprovação da APAE como escola de educação básica na modalidade de educação especial, integrando-a ao sistema de ensino paranaense, a APAE pauta o estabelecimento de sua imprescindibilidade no discurso de que somente ela possui condições de atender alunos com deficiência mais severas, ante a completa incapacidade do Poder Público.

Nesta feita, mostra-se “favorável” à inclusão preferencialmente na rede regular de ensino para ir de encontro com a legislação federal, mas define um público-alvo específico para o seu atendimento, ou seja, somente aqueles que não possuem condições de estarem no ensino regular, de forma que sua atuação se de de maneira colaborativa e parceira da rede regular de ensino que, por sua vez, não precisará realizar adaptações curriculares significativas em um ambiente heterogêneo e sem condições materiais e humanas, reproduzindo, deste modo, uma igualdade de condições de acesso e permanência escolar meramente formal.

Essa estruturação negligencia os direitos sociais universais, utilizando políticas de focalização através da concentração de recursos públicos em um público-alvo preestabelecido, as pessoas com deficiência, que já pouco desfrutam da proteção estatal, perfazendo o cenário do atendimento educacional especializado pelas APAEs como única estratégia palpável e efetiva na proposição das políticas públicas de educação especial.

Como vimos, esse caráter gerencial e racional da eficiência e eficácia das APAEs paranaenses se assenta nos parâmetros do neoliberalismo, reduzido à condição de prestação de serviços/educação como mercadoria e não como efetiva garantia de um direito social.

Assim, com base nos preceitos neoliberais, as APAEs paranaenses, por meio de suas federações e de seus intelectuais, conseguiram se integrar ao sistema de ensino, sendo hoje escolas de educação básica na modalidade de educação especial, ainda que de natureza jurídica do terceiro setor, que oferta parte das séries da educação básica brasileira, se mantendo na disputa dos recursos financeiros públicos para a manutenção de suas atividades.

Portanto, a influência das APAEs na educação paranaense ocorreu, em um primeiro momento, através do incentivo à responsabilização da sociedade civil e à descentralização do Estado e, num segundo período, através de “novos arranjos e direcionamentos dados pelo sistema capitalista, em função da recomposição da hegemonia do capital, visando redirecionar os investimentos nas áreas sociais” (SILVA, 2020, p. 203).

Em vista desses acontecimentos é que sempre houve a prevalência do setor privado no atendimento das pessoas com deficiência com a consequente omissão do Estado na implementação de políticas públicas na área, o que torna essa relação público-privada sempre necessária e codependente.

Nessa relação, vê-se que não só o lucro que baseia a privatização da educação especial no Estado do Paraná, mas a própria manutenção da filantropia e da continuidade do financiamento público para o terceiro setor (LEHMKUHL, 2018, p 155).

As estratégias de privatização da educação no Estado do Paraná ocorrem, desta forma, em três esferas: i) na oferta, com o repasse absoluto, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, da educação especial, para atendimento dos alunos mais “comprometidos”, às APAEs, sem qualquer estruturação do setor público; ii) no currículo, com a restrição da oferta de educação apenas ao 2º ano do ensino fundamental ou ao 5º ano do ensino fundamental na educação de jovens e adultos, restringindo a função educativa; iii) e na própria gestão educacional, onde as APAEs determinam as formas de organização escolar, sem permitir a realização de uma gestão democrática (ADRIÃO, 2015).

No objeto aqui estudado, a influência das APAEs na formulação e na execução das políticas de educação especial paranaense, verificamos consequências inversas ao proposto pela carta constitucional em decorrência da influência neoliberal brasileira que, impositivamente, prima pela supremacia da economia e da esfera privada no direcionamento das políticas públicas, atrelada ao ideário do Estado mínimo nas intervenções que garantam os direitos sociais.

Assim, em vez de se estabelecer uma educação pública e inclusiva de qualidade, a gestão e o financiamento público são repassados às entidades privadas não estatais, que, em um total domínio desse atendimento, acabam por diminuir consideravelmente o exercício pleno da cidadania, atrelando “ad aeternum” as questões públicas ao setor privado.

3.2 O PAPEL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ FRENTE A ATUAÇÃO DAS APAES

A mera proclamação dos direitos fundamentais e sociais nos atos normativos e na Constituição Federal, como o direito à educação especial inclusiva, não foi suficiente para garanti-los através da implementação de políticas públicas, razão pela qual, por vezes, se mostra necessária a criação de instrumentos que garantam sua efetivação, de modo a se ter um Estado Democrático de Direito.

Um desses instrumentos é constituído pelo Ministério Público que, de acordo com o inciso II do artigo 129 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), deve zelar “pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias a sua garantia”.

O Ministério Público, enquanto instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbida de defender a ordem jurídica, o regime democrático de direito e os interesses sociais e individuais indisponíveis (BRASIL, 1988, art. 127), ou seja, aqueles que os cidadãos não podem abdicar, atua em prol da concretização dos direitos fundamentais. Em outras palavras, equivale dizer que o Ministério Público fiscaliza o cumprimento das legislações e a atuação dos poderes, de modo que sua atuação resulte na garantia e efetivação dos direitos socialmente estabelecidos, através da defesa dos direitos sociais e individuais indisponíveis, como o direito à educação:

O Ministério Público, como instituição do estado brasileiro encarregada por zelar pelos direitos coletivos e individuais indisponíveis, tem a obrigação de monitorar as políticas públicas que visam a concretizar os direitos humanos e, entre estes, o da educação. Precisa atentar para as distorções existentes e exigir dos Poderes Públicos as medidas adequadas para os objetivos consignados nas convenções internacionais de direitos humanos e na Constituição sejam efetivados (CASTILHO, p. 10).

Dessa forma, a atuação do Ministério Público está atrelada diretamente aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil que abrangem a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantia do desenvolvimento nacional; erradicação da pobreza e da marginalização, redução das desigualdades sociais, e promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, art. 3º).

O Ministério Público acaba sendo uma importante ferramenta por meio da qual os cidadãos exercem o seu direito e tem acesso à justiça, tendo em vista a possibilidade de intermediar mais facilmente junto às administrações pública e privada e seu serviço se dar de forma gratuita a toda a comunidade.

Conforme dispõe a Carta Magna, o Ministério Público abrange os Ministérios Públicos da União e dos Estados (BRASIL, 1988, art. 128). Neste trabalho, elegemos o Ministério Público Estadual tendo em vista que compete a ele atuar nas questões de violação dos direitos relacionados à educação básica e suas respectivas modalidades, uma vez que compete aos municípios ofertar educação infantil e o ensino fundamental e aos estados o ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996, art. 10 e 11), sendo estas etapas contempladas na oferta educacional prestadas pelas APAEs.

No Estado do Paraná, a defesa do direito social à educação é assumida por 183 (cento e oitenta e três) Promotorias de Justiça (MPPR, 2022) que possuem atribuição na área da educação. As demandas podem advir da comunidade ou de próprio ofício pelo Ministério Público, quando constatado a violação do direito educacional.

Segundo a Lei Complementar Estadual nº 85, de 27 de dezembro de 1999 (PARANÁ, 1999, art. 68), que institui a Lei Orgânica do Ministério Público do Estado do Paraná, que detalha a estrutura administrativa interna e as atribuições da instituição, são, dentre outras, as atribuições das Promotorias de Justiça:

art. 68. São atribuições do Promotor de Justiça:

I – em matéria de Direitos Constitucionais:

1. instaurar inquérito civil e promover ação civil pública, assim como qualquer outra medida judicial que se apresentar mais adequada para garantir o respeito, por parte dos poderes públicos estaduais e municipais e dos serviços de relevância pública, aos direitos assegurados nas Constituições Federal e Estadual;

(...)

3. zelar pela efetivação das políticas sociais básicas, especialmente de educação, saúde, saneamento e habitação, bem assim das políticas sociais e assistenciais, em caráter supletivo, para quem delas necessite;

(...)

III - em matéria das Pessoas Portadoras de Deficiência:

1. promover a tutela administrativa ou jurisdicional, satisfativa ou cautelar, dos direitos e interesses das pessoas portadoras de deficiência;

2. fiscalizar as ações governamentais na área da educação, saúde, formação profissional e do trabalho, de recursos humanos e de edificações, necessários ao exercício dos direitos básicos das pessoas portadoras de deficiência, bem como à sua integração social;

3. instaurar inquérito civil e ajuizar ação civil pública para a proteção e apoio às pessoas portadoras de deficiência;

(...)

Importante mencionar que a atuação do MP, em um primeiro momento e sempre que possível, visa impulsionar o ofensor a cumprir o comando legal, se colocando, neste ato, como um mediador social. Para isso, os Promotores de Justiça instauram procedimentos extrajudiciais para fiscalizar/acompanhar a demanda manifesta.

Entretanto, caso não haja solução via medidas extrajudiciais, os Membros do MP podem judicializar a questão através do ingresso de ações no âmbito do Poder Judiciário (BRASIL, 2015, art. 177).

De modo a identificar a atuação do Ministério Público do Estado do Paraná nas questões relativas a atuação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais no âmbito educacional, buscamos informações, junto à Subprocuradoria-Geral de Justiça para Assuntos de Planejamento Institucional (SUBPLAN) e ao Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente e da Educação, por meio da plataforma “Programa de Registro, Acompanhamento e Organizações das Atividades Finalísticas Extrajudiciais do Ministério Público do Paraná” (PROMP), dos registros dos procedimentos

extrajudiciais instaurados na instituição a partir do ano de 2011, período em que as instituições privadas-filantrópicas passaram a, legitimamente, integrar o sistema de ensino do Paraná, se tornando escola de educação básica na modalidade de educação especial.

A busca por meio da ferramenta foi realizada através dos seguintes descritores disponíveis na plataforma: “educação especial” e “educação inclusiva”, sendo encontrados 3269 procedimentos, o que denota que a temática é alvo de várias investigações por parte do Ministério Público.

Destes procedimentos extrajudiciais instaurados, 420 possuem em sua descrição o termo “APAE”, 3 “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais” e 1 “Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial”, correspondendo o total de 424 expedientes relacionados à dificuldade de inclusão de alunos nas instituições conveniadas em razão do mesmo ultrapassar a seriação ofertada pelas escolas filantrópicas, qual seja, 2º ano do ensino fundamental ou 5º ano para aqueles inseridos na educação de jovens e adultos da rede conveniada.

Os procedimentos tramitam em segredo de justiça por possuírem informações pessoais de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência. Nesse estudo não se pretende provocar discussões pontuais de cada caso específico, mas, sim, analisar a atuação do MPPR nos casos relativos ao atendimento educacional prestado pelas APAEs e ressaltar a sua relevância na tutela dos direitos individuais e coletivos dos cidadãos.

O deslinde da questão suscitada se assenta nos casos de alunos que se encontram matriculados na rede regular de ensino, contudo, em razão de acentuados comprometimentos, presentes ou futuros, não conseguem desenvolver ou manter as habilidades necessárias à progressão pedagógica nos níveis de ensino que se encontram inseridos, mesmo com o aporte de todos os apoios pedagógicos disponibilizados pelas respectivas Secretarias de Educação.

Diante disso, embasado em avaliação psicopedagógica ou laudo médico, há indicação médica, psicológica e/ou pedagógica para a transferência desses alunos para as escolas de educação básica na modalidade de educação especial, normalmente gerenciadas pelas APAEs ou co-irmãs.

Ocorre que as escolas de educação básica na modalidade de educação especial não ofertam todas as etapas de ensino, estando, atualmente, assim organizadas:

Etapas	Programa
Educação Infantil	Estimulação Essencial: 0 a 3 anos. Pré-escola: 4 e 5 anos.
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Oferta 1º e 2º ano. Ciclo contínuo de 10 anos, subdividido em 2. Idade de 6 a 15 anos.
Educação de Jovens e Adultos - Fase I	Oferta 1º ao 5º ano. Ciclo único. A partir de 16 anos. Unidade Ocupacionais de produção e formação inicial

Diante desta estrutura, vários alunos encontram empecilhos na efetivação das matrículas por já terem ultrapassado a seriação contemplada na proposta curricular das escolas de educação básica na modalidade de educação especial, uma vez que os últimos anos em que conseguem ser inseridos é no 2º do ensino fundamental e no 5º ano na educação de jovens e adultos.

Confere-se que o formato atual foi fruto de uma reorganização administrativa e pedagógica justificada pelos seguintes argumentos:

Transcorridos dois anos do início dos trabalhos da proposta vigente, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, junto às Escolas de Educação Básica, modalidade de Educação Especial, realizaram a avaliação qualitativa por meio de análise crítica das atividades realizadas e constatou-se que a grande maioria dos educandos está frequentando essas escolas há três anos e que em face de suas características biopsicossociais estão se desenvolvendo de forma bastante lenta, não conseguindo dominar os conteúdos curriculares mínimos previstos para o ano escolar em que estão matriculados, anunciando, desta forma, um grande percentual de retenção escolar ao término do 3º ano, no final de 2014. Nessa Proposta Pedagógica, em que o aluno é promovido de uma etapa para outra de forma contínua, rompe-se com o pensamento instituído em nossa sociedade de que escola boa é escola que reprova. A não retenção do educando possibilita o trabalho individualizado, respeitando o tempo e o ritmo de assimilação de conhecimento de cada um. Quando o educando é retido lhe é conferido um carimbo de fracassado, marca esta legitimada pelo sistema de ensino a qual nada contribuirá para a melhoria do modo de aprendizagem desse educando. (PARANÁ, 2014, p. 3-4)

Portanto, imperioso destacar que a restrição do atendimento no ensino fundamental ocorreu devido à justificativa das APAEs de que, através da prática de ensino, constatou-se que os alunos com deficiência, indicados para serem

matriculados nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, só conseguem atingir o 2º ano do ensino fundamental, razão pela qual, aqueles que ultrapassarem este período, devem frequentar a rede regular de ensino, vez que apresentam, então, condições acadêmicas, cognitivas e sociais para frequentarem a escola comum, ou aguardar completar 16 anos para frequentar a educação de jovens e adultos, equivalente a fase do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Contudo, ao que nos parece, as ressalvas de atendimento nas APAEs (oferta de apenas determinados anos), estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, não vão de encontro com as normativas federais, visto que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impõem a garantia da oferta de atendimento educacional especializado a todos aqueles que necessitarem, ou seja, não restringem a educação especial a determinadas seriações ou comprometimentos.

Nesse sentido, o artigo 59 da LDB dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, bem como terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (BRASIL, 1996, art. 59).

Por sua vez, o Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 21) considera que a nova abordagem da educação especial, concebida como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos disponibilizados no ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, deve:

Vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitarem para o seu sucesso escolar. (BRASIL, 2001, p. 21)

Não obstante, a Deliberação nº 02/2016 do Conselho Estadual de Educação do Paraná conceitua como estudante da educação especial todo aquele que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em interação com uma ou mais barreiras que comprometem sua participação plena e efetiva no processo educacional, em igualdade de condições com os demais alunos.

A mesma normativa regulamenta que a função da educação especial é reconhecer e valorizar as diferenças e potencialidades dos alunos com deficiência de modo a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes no processo educacional, considerando suas necessidades específicas de ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2016, art. 2, 5 e 6).

Desta forma, o atendimento educacional especializado é destinado a todos os alunos que necessitam de apoios pedagógicos programados, em decorrência de suas necessidades educacionais conduzida por determinada deficiência, devendo tanto a escola regular quanto a escola especializada ofertarem, de modo a representar o melhor local que oportunize o processo de ensino e aprendizagem de qualquer etapa ou modalidade de ensino.

A jurisprudência também tem seguido esse posicionamento:

1) REEXAME NECESSÁRIO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. SENTENÇA QUE JULGOU PROCEDENTE A PRETENSÃO INICIAL. DETERMINAÇÃO PARA QUE O ESTADO DO PARANÁ DISPONIBILIZE A INSERÇÃO DE MENOR DE IDADE NA REDE ESPECIALIZADA DE ENSINO. ALUNO PORTADOR DE TRANSTORNOS MENTAIS. DIREITO CONSTITUCIONAL (CF, ARTS. 205 E 208, III). DEVER DO ENTE ESTATAL DE PRESTAR ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS. ATENDIMENTO EDUCACIONAL DESTINADO ÀS PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS OCORRERÁ PREFERENCIALMENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO, CONTUDO, IMPÕE-SE A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA A MANUTENÇÃO DO ALUNO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA NA REDE ESPECIAL, NAS HIPÓTESES EM QUE A SITUAÇÃO CONCRETA ASSIM DEMANDAR. ARBITRAMENTO DE MULTA POR EVENTUAL DESCUMPRIMENTO. POSSIBILIDADE. LIMITAÇÃO DOS VALORES DEVIDA. SENTENÇA PARCIALMENTE REFORMADA, EM SEDE DE REEXAME NECESSÁRIO. (TJPR – 0001805-53.2019.8.16.4106 – Rio Negro – Rel. Desembargadora Ana Lúcia Lourenço – 03.09.2019);

2) DIREITO CONSTITUCIONAL E DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. REEXAME NECESSÁRIO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. ENSINO FUNDAMENTAL. SENTENÇA DE PROCEDÊNCIA. DETERMINAÇÃO PARA QUE O ESTADO, POR MEIO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, PROMOVA A MATRÍCULA DA ALUNA EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (APAE), EM SÉRIE ADEQUADA. CRIANÇA DIAGNOSTICADA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, DÉFICIT DE ATENÇÃO E ANSIEDADE – NO CASO CONCRETO, A DISPONIBILIZAÇÃO DE PROFESSOR DE APOIO ESPECIALIZADO E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

NÃO FORAM SUFICIENTES PARA SUPRIR AS NECESSIDADES DA MENOR – PROVAS PRODUZIDAS NOS AUTOS COMPROVAM A DIFICULDADE DE DESENVOLVIMENTO DA ESTUDANTE NAS CLASSES COMUNS DE ENSINO REGULAR – OBRIGAÇÃO CONSTITUCIONAL DO ESTADO DE GARANTIR ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS DE ACORDO COM AS CONDIÇÕES ESPECÍFICAS DOS ALUNOS (ART. 58, §2º, LEI 9394/96) – DIREITO FUNDAMENTAL BÁSICO E DE PRIORIDADE ABSOLUTA. AUSÊNCIA DE VIOLAÇÃO DO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES. SENTENÇA CONFIRMADA EM SEDE DE REEXAME. (TJPR - 0003094-61.2019.8.16.0068 - Chopinzinho – Rel. Desembargador Renato Lopes de Paiva);

Vislumbra-se, como já assinalado no capítulo anterior, que a matrícula da pessoa com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular, sendo autorizada a sua inserção em escolas especializadas quando os apoios pedagógicos da escola regular não for suficiente para o devido desenvolvimento educacional do alunado, diante de suas condições pessoais. Outrossim:

3) REEXAME NECESSÁRIO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. MATRÍCULA DE INFANTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – APAE. RECUSA DE TRANSFERÊNCIA. SENTENÇA DE PROCEDÊNCIA. ART. 58, §2º, LDB. NECESSIDADE MATERIAL QUE DEVE PREVALECER SOBRE A SÉRIE FORMALMENTE JÁ CURSADA. AUTORIZAÇÃO LEGAL ÀS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO E FIXAÇÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA. ART. 59, INCISOS II E III, LDB. TRANSFERÊNCIA DEVIDA. AUSÊNCIA DE VIOLAÇÃO AO PRINCÍPIO DA SEPARAÇÃO DOS PODERES. LIMITAÇÃO DA MULTA POR ATRASO NO CUMPRIMENTO DA OBRIGAÇÃO. SENTENÇA PARCIALMENTE REFORMADA EM REEXAME NECESSÁRIO. 1. Direito a educação que se configura como direito social e necessário ao mínimo básico e existencial ao ser humano. 2. O serviço de educação é dever fundamental do estado, e ante o descumprimento do dever constitucional pelo município, deve o judiciário, quando provocado, determinar que se cumpra a ordem fundamental, sob pena de aplicação de multa diária.” (TJPR - 7ª C.Cível - 0001803-83.2019.8.16.0146 - Rio Negro - Rel.: Desembargador D'Artagnan Serpa Sá - 10.02.2020);

4) REMESSA NECESSÁRIA. AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER. PEDIDO DE MATRÍCULA EM APAE. MENOR COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL MODERADA. RENDIMENTO NO ENSINO REGULAR ABAIXO DO ESPERADO PARA SUA IDADE. DIFICULDADES SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGEM. NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO ESPECIAL. RESPALDO LEGAL. PRECEDENTES DESTES COLEGIADOS. MULTA COERCITIVA: R\$

300,00. CONDENAÇÃO DO RÉU, DE OFÍCIO, AO PAGAMENTO DE CUSTAS E DESPESAS PROCESSUAIS. REMESSA NECESSÁRIA: PARCIAL PROVIMENTO. (TJPR - 6ª C.Cível - 0001288-29.2020.8.16.0044 - Apucarana - Rel.: JUIZ DE DIREITO SUBSTITUTO EM SEGUNDO GRAU HORACIO RIBAS TEIXEIRA - J. 01.03.2021)

Verifica-se que as decisões judiciais também tem prolatado que a seriação meramente formal na rede regular não pode ser utilizada como fundamento para a negativa da matrícula do aluno em escolas especializadas, em razão da previsão legal da terminalidade específica para alunos com deficiência, bem como se esta não representa o locus ideal para o pleno desenvolvimento do alunado, princípio basilar da educação, que deve ser pautada na decisão da família e da respectiva secretaria de educação.

O que se objetiva, portanto, é o desenvolvimento educacional do aluno com deficiência, não mais se admitindo sua presença meramente formal no ambiente escolar, como suporte de assistência e socialização. A sua frequência e permanência escolar deve garantir a formação escolar até onde for possível.

Sendo assim, havendo uma indicação através de uma avaliação psicopedagógica, deve o ente público matricular, obrigatoriamente, os estudantes no local onde melhor estabeleça seu desenvolvimento educacional, seja em escola comum ou especializada e independente de sua seriação atual.

Essa, inclusive, é a razão da imprescindibilidade de realização de Avaliação Psicopedagógica Educacional, efetuada por meio de equipe multiprofissional, para apuração das necessidades pedagógicas apresentadas pelo aluno, vez que o aludido documento é de fundamental importância para que se indique o melhor apoio para a efetivação da inclusão educacional, de acordo com suas necessidades específicas.

Nesse sentido a Deliberação n.º 02/2016 do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR aponta que:

Art. 7º A identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes dar-se-á por meio de avaliação inicial e ao longo do processo de ensino e da aprendizagem e será realizada por professores da instituição de ensino e equipe técnico-pedagógica, por equipe multiprofissional e interdisciplinar, com atendimento a toda a demanda do Sistema Estadual de Ensino.
(...)

Art. 25. A identificação das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação será realizada mediante avaliação inicial e ao longo do processo educacional.

(...)

§ 3º O resultado da avaliação inicial e as realizadas ao longo do processo educacional será consolidado em relatório que indique os procedimentos pedagógicos necessários ao atendimento de cada estudante.

Dessa forma, a análise da devida inclusão, ou não, em escola especializada ou em escola regular, só poderá ser concluída por meio da realização de Avaliação Psicopedagógica, por equipe multidisciplinar da respectiva secretaria de educação, composta da análise de todas as circunstâncias socioculturais, familiares e individuais da criança, visando identificar as variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem daquele educando, possibilitando a compreensão de seu funcionamento global e, diante disso, o encaminhamento devido às intervenções pedagógicas que melhor respondam às suas necessidades específicas.

Em vista disso, a partir da instauração dos procedimentos extrajudiciais, para aqueles onde a recomendação de inclusão em APAE não foi atendida pela Secretaria de Educação, o MPPR ajuizou 285 ações judiciais a fim de incluir alunos com deficiência nas APAEs, por entender que essa instituição representa o melhor lugar para o processo de ensino e aprendizado, em conformidade com o laudo psicopedagógico apresentado.

Ainda sobre o tema, no âmbito do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente e da Educação, órgão auxiliar da atividade funcional dos Promotores de Justiça com atribuição na área da infância, juventude e educação (1999, art. 74), nos últimos 4 anos, o setor de apoio se manifestou sobre a temática por meio de 12 Pareceres Jurídicos, além de inúmeros atendimentos advindos de consultas informais, sendo esta, certamente, uma questão bastante recorrente.

A manifestação exarada nos documentos jurídicos, em síntese, foi no sentido do diligenciamento junto ao respectivo Núcleo Regional de Educação, requisitando a realização de Avaliação Psicopedagógica/Psicoeducacional, a fim de identificar e ofertar o serviço educacional mais adequado ao aluno, além do pronunciamento pela possibilidade da continuidade do atendimento educacional pela rede regular de ensino ou pela transferência para a APAE. Caso seja identificado prejuízos concretos

da manutenção do estudante na rede regular de ensino, através do resultado do documento avaliativo, sugere-se às Promotorias de Justiça o ajuizamento de ação judicial a fim de garantir ao aluno com deficiência o atendimento em Escola de Educação Básica da Modalidade de Educação Especial, mesmo que este tenha ultrapassado as seriações ofertadas pelas instituições.

Identificou-se, ainda, a instauração de Procedimento Administrativo de Controle da Constitucionalidade nº MPPR-0046.19.170544-4, pela Subprocuradoria-Geral de Justiça para Assuntos Jurídicos do Ministério Público do Paraná, que objetiva analisar a suposta inconstitucionalidade e ilegalidade da Instrução nº 007, de 07 de setembro de 2014, da Superintendência da Educação da Secretaria de Estado da Educação e da Deliberação nº 09, de 1º de outubro de 2001, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, frente aos artigos 1º, 178, I e 179, IV da Constituição do Estado do Paraná, correspondente aos artigos 1º, III, 206, I e 208, III da Constituição Federal, respectivamente.

Em suma, a Instrução Normativa nº 007/2014-SEED/SUED estipula parâmetros para a matrícula nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, englobando apenas o 1º e 2º ano do ensino fundamental, atendendo crianças dos 6 aos 15 anos de idade. Após, os adolescentes são inseridos na educação de jovens e adultos, onde cursam até o 5º ano do ensino fundamental, a partir dos 16 anos de idade, conjuntamente com as atividades ocupacionais.

Sendo assim, a matrícula das crianças e adolescentes que já ultrapassaram as seriações mencionadas estaria prejudicada uma vez que o artigo 27 da Deliberação 09/2001-CEE/PR veda a “classificação ou reclassificação para etapa inferior à anteriormente cursada”.

A partir disso, constatou-se que os alunos com deficiência são mantidos em um verdadeiro “limbo” educacional, pois, de um lado, não se encontram aptos a obter progressos no ensino regular, incidindo em reiteradas reprovações e sendo colocados à margem do processo pedagógico e, de outro, tem negadas as matrículas nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial em decorrência de vedações estabelecidas por meio de atos administrativos, relativos à própria organização do sistema de ensino estadual.

Contudo, não obstante o fato de tais alunos se encontrarem em etapas posteriores dos ensinos fundamental e médio, tais avanços são meramente formais,

indicando negligências com o processo ensino-aprendizagem da própria rede de ensino, uma vez que as séries em que se encontram efetivamente matriculados não correspondem aos conteúdos e habilidades adquiridos, causando a exclusão no ambiente escolar.

A justificativa da impossibilidade da inclusão nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, realizada pela respectiva Secretaria de Educação, muitas vezes, é de natureza essencialmente formal e burocrática que demonstra desprezo pela análise individualizada das peculiaridades de cada caso concreto, em evidente prejuízo ao melhor interesse e proteção integral da criança e do adolescente e da dignidade da pessoa humana.

Na análise da Subprocuradoria-Geral para Assuntos Jurídicos, as normas invocadas, com o fim de impedir a matrícula das pessoas com deficiência em APAEs e co-irmãs são incompatíveis com as Constituições Federal e Estadual do Paraná, bem como as leis infraconstitucionais que regem o tema.

Isso porque a Constituição Federal e, em idêntico sentido, a Constituição do Estado do Paraná, preceituam, como um dos princípios segundo os quais o ensino será ministrado, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, art. 206, inc. I e PARANÁ, 1989, art. 178, inc. I), garantindo às pessoas com deficiência a prestação de atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988, art. 208, III e PARANÁ, 1989, art. 179, inc. IV) preferencialmente no ensino regular, o que não obsta, por sua vez, o ingresso em estabelecimentos escolares especializados, caso se figure necessário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 58, §2º) assegura à pessoa com deficiência que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

A referida lei educacional, ainda, assegura “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (PARANÁ, 1996, art. 59, inc. II), deixando claro que a prestação educacional às pessoas com deficiência deve se adequar às necessidades do caso concreto, permitindo, portanto, que sejam realizadas eventuais reclassificações seriais ou outras adequações que se afigurem necessárias ao desenvolvimento pedagógico da pessoa com deficiência.

Em reforço, a Lei Brasileira de Inclusão assegura a existência de sistema educacional inclusivo e especializado que provisione o máximo de desenvolvimento possível e que faculte o atendimento adequado às necessidades apresentadas (BRASIL, 2015, art. 27 e 28, inc. I, II, III e VII).

Em vista do exposto, o setor analisa o cabimento e a possibilidade da realização do controle de constitucionalidade¹⁶ e, subsidiariamente, do controle de legalidade¹⁷ da Instrução Normativa nº 007/2014-SEED/SUED e da Deliberação 09/2001-CEE/PR, uma vez legitimado o Procurador-Geral de Justiça, nos termos do artigo 111, inciso II, da Constituição Estadual do Paraná.

Podemos aferir que as entidades do terceiro setor, nesse caso representada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, influenciaram a formulação da política pública de educação especial, fazendo constar nos atos normativos da Secretaria de Estado da Educação a restrição do atendimento educacional aos alunos com deficiência inseridos na escola de educação básica na modalidade de educação especial, trazendo entraves para a formação desses estudantes, em desobediências as normativas educacionais.

Assim, no Estado do Paraná, as APAES, enquanto maiores representantes das escolas de educação básica na modalidade de educação especial, passam a assumir a responsabilidade da educação especial pública na oferta, definição da estrutura pedagógica e resultados, o que dá a ela total autonomia financeira, administrativa e pedagógica, expressando, assim, a reformulação das atribuições do Estado e da sociedade civil no âmbito educacional.

Essa autonomia e forte influência das APAES definem a completa ausência do Poder Público e aprofunda a força e o poder do setor privado na educação paranaense de modo a mercantilizar a gestão educacional da instituição, trazendo uma proposta educacional nova e fora dos parâmetros tradicionais de atendimento ofertado pelas escolas públicas.

Nesse modelo de gestão proposto unilateralmente pelo setor privado não é considerado o próprio indivíduo que necessita do atendimento social, impactando na qualidade e no próprio direito à educação, perfazendo-se, portanto, em um problema

16 O controle de constitucionalidade consiste na verificação da conformidade material e formal das leis e dos atos normativos emanado pelo Poder Público com a constituição.

17 O controle de legalidade consiste na verificação da conformidade dos atos estatais em relação ao ordenamento jurídico, no que se refere a sua validade jurídica.

político de formulação de políticas públicas não destinadas à sociedade mas ao mercado:

Determinar o que é “o novo” é um processo coletivo, gradual, progressivo e contraditório, porque tende a igualar as condições de produção dessa autonomia. Por isso, é fácil reconhecer que não estamos falando simplesmente de um problema epistemológico, mas, sobretudo, de um problema político.

[...]

Sob o discurso da necessidade de realizar uma mudança sistêmica – isto é, que afete o conjunto e a lógica do sistema educacional –, possibilitando que as necessidades, potencialidades e solidariedade dos diferentes atores confluem na melhoria da qualidade do ensino, promove-se um conjunto de mudanças estruturais no âmbito educacional que muda não apenas a qualidade do direito à educação, mas rompe a lógica das demandas sociais por educação. Assim, mesmo se propondo a democratização e a descentralização, os sujeitos sociais envolvidos com esta área deixam de se sentir referenciados nas políticas implantadas e contra elas reage, particularmente os profissionais da educação (KRAWCZYK, 2005, p. 815-816).

Todavia, visto que essa propositura é autorizada pelas legislações e reforçada pela nova gestão gerencial, o Ministério Público, enquanto defensor dos interesses sociais, tem sido um instrumento importante no combate a privatização da educação, especialmente da educação especial paranaense que é controlada pelas organizações do terceiro setor.

No entanto, consigna-se que, por mais que a instauração de procedimento extrajudiciais e o esgotamento por vias judiciais pelo Ministério Público representem conquistas sociais, elas não correspondem a efetiva concretização do direito universal à educação, de acordo com os princípios constitucionalmente estabelecidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação estudamos a influência das APAEs na formulação e execução da educação especial do Estado do Paraná e como o Ministério Público atua frente as consequências da parceria público-privada, enquanto forma de privatização da política pública educacional, de modo a responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais são as implicações da atuação das APAES para a privatização da oferta da educação especial e as estratégias adotadas pelo Ministério Público Estadual para o seu enfrentamento?

O primeiro capítulo revelou que a promoção da educação especial foi configurada historicamente enquanto uma ação privatista. Depreendeu-se que a oferta do atendimento à pessoa com deficiência foi, majoritariamente, de atuação de instituições filantrópicas e religiosas, cuja atividade estava vinculada a área da assistência, da saúde ou caridade, em razão da caracterização de inutilidade social que se dava a esse grupo de pessoas.

Mesmo com a estruturação da educação especial no sistema de ensino no início da década de 1960 e com a previsão dessa modalidade de ensino na legislação e nos atos normativos, manteve-se a preferência desse atendimento pelas instituições filantrópicas, visto que esse tipo de instrução não atendia aos interesses da elite/classe burguesa, nem havia pressão social para a efetivação deste direito pelo próprio entendimento que a sociedade tinha acerca da pessoa com deficiência, frente aos padrões culturais da época.

Destacamos que o Estado, de maneira geral, sempre foi omissivo na prestação de serviços sociais, reforçando essa atuação quando se trata de grupos considerados mais vulneráveis, como as pessoas com deficiência, pautando sua atuação em prol do sistema capitalista, de modo a tornar mais distante a efetivação de uma educação isonômica e de qualidade.

Nesse sentido, de interesse comum tanto do ente público quanto do setor privado, no decorrer da história do Brasil, foi reforçado a coexistência de instituições públicas e instituições privada-filantrópicas para o atendimento educacional dos alunos com deficiência, ficando o encargo, em sua maior parte, direcionado as entidades do terceiro setor. Nesse impasse, registrou-se nos atos legais que os alunos aptos a integrarem o sistema regular seriam atendidos pelo Estado e os mais “comprometidos”, ou seja, aqueles que necessitam de maiores adaptações

curriculares e, por consequência, maiores investimentos públicos, pelas instituições filantrópicas, ante sua capacidade técnica-pedagógica adquirida por meio do seu controle e administração prioritária nesta área ao longo dos anos.

Reforçamos, no primeiro capítulo deste trabalho, que o ponto central da preocupação com a permissão da educação especial realizada em estabelecimentos privados, como as APAEs é que, historicamente, estas recebem elevadas parcelas do montante financeiro público e acabam influenciando a própria gestão educacional, não havendo, em contrapartida, investimentos no setor público (MAZZOTTA, 2011, p. 84) e acarretando o direcionamento do setor privado na alçada pública no que se refere a consecução da política pública educacional, cabendo aqui analisar esse impacto sob um prisma social e educacional e não meramente de viabilidade econômica.

Sendo assim, na correlação de forças entre o público e o privado e na disputa de interesses manifestado nos órgãos deliberativos e normativos, através de seus representantes, o próprio ordenamento jurídico e normativo brasileiro apresenta fragilidades na referência da oferta da educação especial ora no ensino regular ora em escolas especializadas, apresentando direções distintas que interferem negativa e diretamente na efetivação de uma educação inclusiva.

Propomos que, na defesa da inclusão educacional total, os sistemas públicos de ensino devem proporcionar condições adequadas para o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência e não apenas garantir, meramente, o seu ingresso na escola. Portanto, cabe ao ente público investir na modalidade de educação especial com recursos financeiros, humanos e de gestão na própria rede pública e no sistema educacional regular, não mais se admitindo uma organização paralela à educação comum, como vem fazendo na manutenção das escolas especializadas privadas filantrópicas. Contudo, ainda que acolhamos a indefinição dessa polaridade entre consenso e dissenso do atendimento dos alunos com deficiência em escolas especiais ou regulares, se afirmarmos a prejudicialidade da educação especial em espaços múltiplos, o ponto principal deste imbróglio consiste na diminuição da atuação estatal, no baixo investimento na educação pública, no remanejamento de recursos públicos para instituições privadas e na influência destas na gestão educacional, o que gera a privatização da pasta da educação e a ampliação da atuação do setor privado em questões propriamente governamentais.

Assim, nos posicionamos no sentido de reconhecer que na necessidade de manutenção dessa relação dual da oferta da educação especial, entre escola regular e escola especializada, ambas deveriam ser ofertadas pelo Poder Público, ente federativo com responsabilidade prioritária na oferta da educação básica e respectivas modalidades, conforme institui a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ressaltamos, nesse sentido, também, que, conforme autorização legal expressa, as OS poderiam apenas dar suporte suplementar ou complementar ao atendimento educacional especializado e nunca substituir a educação dos alunos com deficiência, uma vez que estas não integram os respectivos sistemas de ensino, o que, em outras palavras, equivale dizer que não são autorizadas e reconhecidas como escolas formais pelos Conselhos de Educação.

Não se olvida que, persistindo o impasse da coexistência do atendimento da educação especial em escolas regulares e em escolas especializadas nas legislações e atos normativos, as escolas especiais devem ser implantadas pelo próprio poder público dentro do sistema de ensino e não repassada a responsabilidade para entidades filantrópicas privadas, de modo a fomentar a responsabilização do Estado na modalidade de educação especial, ampliar o investimento na educação pública e, por consequência, melhorar a qualidade da educação para as pessoas com deficiência, além de acabar com a privatização e filantropia deste atendimento.

Isso porque a manutenção das instituições privada-filantrópicas na oferta da educação especial posterga a inclusão na rede regular (MANTOAN, 2015, p. 38), fazendo com que o poder público reconfigure o seu papel, na esfera do investimento na modalidade de ensino no setor público, favorecendo a atuação das entidades privadas, naturalizando, com isso, tal conjuntura.

No segundo capítulo, o estudo mostrou que as APAEs foram e continuam sendo as principais responsáveis pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência, diante da sua forte capilaridade institucional, demonstrada através de representantes da sociedade civil e política, educadores, e da própria SEEDPR.

Se adequando a cada período histórico, as APAEs mantiveram a opinião pública quanto à imprescindibilidade da preservação de seus serviços, conservando a permanência das escolas especiais, prestadas pelas organizações sociais integradas ao terceiro na substituição do ensino regular.

Em que pese o aprofundamento das formas de privatização da educação básica a partir dos anos 1990, porém a educação especial no contexto brasileiro sempre esteve associada as entidades privadas, sejam elas assistências, religiosas, da saúde. Na sequência, síntese do primeiro capítulo.

No segundo capítulo analisamos que, em que pese o atendimento das APAEs ocorresse antes mesmo da estruturação da educação especial no sistema de ensino público, os pressupostos estabelecidos por meio da “publicização”, difundido pelo PDRAE em 1995, adotados na nova gestão pública, que corroborou com o processo de reconfiguração da atuação do Estado para a oferta dos direitos sociais não-exclusivos e garantiu a legalidade da transferência da oferta da educação especial para as instituições do Terceiro Setor, foram essenciais para garantir sua titularidade, visto a diminuição dos custos desta atividade social pela precarização, privatização e focalização.

Assim, o Estado do Paraná se configura enquanto o ente financiador da educação especial, repassando a responsabilidade pelo atendimento às APAES, principalmente em 2011 quando, por meio da Resolução nº 3600/2011-GS/SEED e da Instrução 012/2011-SUED/SEED, a SEEDPR, após aprovação do CEEPR, integrou essas entidades filantrópicas ao sistema de ensino, nomeando-as como escola de educação básica na modalidade de educação especial, com oferta de escolarização e garantia de certificação, tornando-as, finalmente, uma escola de educação formal, encerrando voluntária e definitivamente seu viés exclusivamente assistencialista.

Com essa ação o Poder Público paranaense foi o único ente da federação que consolidou o fortalecimento e a expansão das entidades filantrópicas para prestação dos serviços educacionais aos alunos com deficiência, autorizando e incentivando os repasses de recursos públicos e da própria gestão escolar e educacional ao setor privado, razão pela qual mantém a maior taxa de alunos da educação especial em escolas exclusivas (HAMMES, 2021, s/p), sendo este ideal, hoje, uma política de estado no âmbito do território paranaense.

Em vista dessa permissibilidade, defendeu-se, no Estado do Paraná, o atendimento educacional prestado por meio das entidades do terceiro setor, representadas, quase em sua totalidade, pelas APAEs, cuja natureza jurídica se consubstancia em organização da sociedade civil.

Evidenciamos, assim, que, com essa ação governamental, essas unidades de atendimento influenciaram a formulação das políticas públicas de educação especial, o que expõe sua capilaridade institucional demonstrada através de sua força política e social, gerando a privatização da oferta e da gestão educacional, em vista da transferência das decisões administrativas e pedagógicas às APAEs, consubstanciadas nos atos normativos do sistema estadual de ensino do Paraná.

Isso permitiu que as APAEs direcionassem a educação especial paranaense, definindo o atendimento de apenas determinadas séries, quais sejam, até o 2º ano do ensino fundamental ou até o 5º ano do ensino fundamental para os alunos inseridos na educação de jovens e adultos, restringindo a demanda de atendimento, baseado no fundamento de que todo aluno com deficiência que ultrapassar essa série pode e deve ser inserido na rede regular, sem considerar os aspectos individuais e pedagógicos de cada sujeito.

Diante dos resultados do processo de privatização da educação especial no Estado do Paraná, em um processo de análise dialética, vislumbramos que o Ministério Público do Estado do Paraná vem atuando de modo a mitigar os efeitos da interferência do privado no público, enquanto garantidor dos direitos fundamentais-sociais.

Pôde-se observar que há uma demanda consideravelmente alta nos registros de atuação do órgão ministerial, totalizando, desde 2011, 424 expedientes relacionados à dificuldade de inclusão de alunos nas instituições conveniadas em razão do mesmo ultrapassar a série ofertada nas APAEs. Em vista disso, a partir da instauração dos procedimentos extrajudiciais, para aqueles onde a recomendação de inclusão na APAE, baseada em laudo psicopedagógico, não foi atendida pela SEEDPR, o MPPR ajuizou 285 ações judiciais a fim de efetivar a inclusão educacional no lugar onde melhor represente o processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência.

Dessa forma, verificamos que o MPPR atua no sentido de garantir a inclusão do aluno no local, seja escola regular ou especial, onde melhor forneça o desenvolvimento educacional do aluno com deficiência, pois este é o pilar central das normativas que garantem este direito.

Assim, considerando o entendimento do MPPR, o direcionamento da política pública educacional paranaense pode ser declarado ilegal/inconstitucional, por não estar em conformidade com as determinações expostas na constituição federal e leis

infraconstitucionais, visto que o aspecto meramente formal estipulado pelo setor privado no atendimento educacional prestado pelas APAEs paranaenses, além de não levar em consideração a condição humana do indivíduo com deficiência, inova o ordenamento jurídico, de forma a prejudicar o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Do todo o exposto, as APAEs, especialmente no âmbito do território paranaense, podem ser consideradas como a expressão da relação público-privada, entendida como uma dimensão do processo de privatização no campo da educação especial (LEHMKUHL, 2018, p. 151).

Entendemos que o processo de privatização da educação especial no Estado do Paraná afronta os princípios constitucionais do ensino, com implicações para a ampliação da garantia da oferta nas unidades escolares regulares paranaenses. Em síntese, o que foi possível constatar é que as unidades apaeanas são, historicamente, instituições hegemônicas se comparadas à prestação pelo poder público, contando com ampla aceitação da sociedade civil, passando a conduzir a direção e a execução da política de educação especial, nos marcos dos seus interesses de classe que não condizem com as diretrizes da educação especial inclusiva, consagrada na normativa interna e internacional.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T; PERONI, Vera (org). Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna. 1. ed. Recife: FUNAPE, 2013. v. 1. 163p.
- ADRIÃO, T. (coord.) Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015). Relatório de Pesquisa. 2015.
- ADRIÃO, THERESA. DIMENSÕES E FORMAS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>.
- ALENCAR, Lídia Costa de Alencar. A Política de educação Especial/Inclusiva nas Escolas Públicas de Ensino Médio do Distrito Federal na Perspectiva dos Estudantes com Deficiência Visual. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília. 2020. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37490>.
- APAECURITIBA. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Curitiba. Disponível em: <https://apaecuritiba.org.br/>.
- APAEPARANÁ. Federação das APAEs do estado do Paraná. Disponível em: www.apaepr.org.br.
- ARANHA, Maria Salete Fábio Aranha. Paradigmas da Relação entre a Sociedade e as Pessoas com Deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho. Rev. MPT – Brasília, Ano XI, nº 21, maio 2001. Disponível em <http://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202021.pdf>.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Estratégias das APAES Federadas para Impactar a Educação e Assistência dos Excepcionais no Brasil: Uma análise histórica entre os anos de 1960 e 1970, volume 28, numero 82, 2020.
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil (25 de março de 1824). Coleção de Leis do Império do Brasil, 1824, p. 7, v. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Diário Oficial da União 16 jul 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro. 10 nov 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Diário Oficial da União. Brasília. 24 jan 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto n 24794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino

Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Diário Oficial da União . Seção 1 de 26 jul. 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Decreto nº 63223, de 6 de setembro de 1968. Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Diário Oficial da União. Brasília. 10 set. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Diário Oficial da União. Brasília. 22 out. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm.

BRASIL. Decreto nº 91782, de 4 de novembro de 1985, que institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Brasília, 1985.

BRASIL. Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União. Brasília, 9 out 2001.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário oficial da União. Brasília. 25 abril 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Senado Federal, 10 jul 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm.

BRASIL. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

BRASIL. Decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União. Brasília. 1 out 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União. Brasília. 10 out. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Diário Oficial da União. Brasília. 19 out. 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. CENESP. Diretrizes básicas para a ação do centro Nacional de Educação Especial. Brasília, 1974 (Extraídas do projeto Prioritário n. 35 – Educação Especial do Plano Setorial de Educação e Cultura, 1972/1974, Brasília, 1974).

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Previdência e Assistência Social. Portaria Interministerial n 186, de 10 de março de 1978. Brasília, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional De Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <[polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf \(wordpress.com\)](#)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n 2, de 11 de setembro de 2001, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001. Diário Oficial da União. Brasília. 18 ago, 2001, seção 1, p. 46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política e resultados educação especial (1995-2002). Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

Brasil. Ministério da Educação. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) E DOS EDUCADORES (1959). Fernando de Azevedo... [et al]. - Recife. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 122 p. Coleção Educadores. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>.

BRASIL. Lei Federal nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5. Brasília. DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Lei nº 7170, de 14 de dezembro de 1983. Diário Oficial da União. Brasília, 15 dez. 1983. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7170.htm.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília 15 nov. 1989.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. 16 de jul. 1990.

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. 10 jan 2001.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PME e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros,

entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 1 ago. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm.

BRASIL. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília. 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado (1995). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Diário Oficial da União. Brasília. 18 maio 1998.

Brasil. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Diário Oficial da União. Brasília. 24 mar 1999.

BRASIL. Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Diário Oficial da União. Brasília. 15 dez 2015.

BRASIL, Lei nº 13105, de 16 de março de 2015.

BRASIL. Lei 14197, de 1 de setembro de 2021. Diário Oficial da União. Brasília. 02. set. 2021.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do estado – MARE. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado. Brasília, DF: novembro de 1995.

BRESSER PEREIRA, LUIZ CARLOS. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/?lang=pt>

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo. Editora 34 1ª Edição – 1998b Brasília: ENAP, 368 p.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial de 1995. In: cadernos Adenauer Burocracia e reforma do Estado. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, julho, 2001.

BUENO, Carmelita Cristina; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Público e Privado: a educação especial na dança de possibilidades. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. O Público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

CARDOSO, Rosalba Maria. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. GT 15, ANPED, 2005.

CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. Direito à educação e o Ministério Público. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/a_pdf/wiecko_direito_ed_mp.pdf>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais. 2ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea), 201 p.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (Brasil). APAE Educadora: a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília: FENAPAE, 2001. 52 p. (Coleção Educação Ação).

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. Documento Norteador Educação e Ação Pedagógica. 2017. Disponível em <https://media.apaebrasil.org.br/DOCUMENTO-NORTEADOR-PEDAGOGIA-FINAL-4.pdf>.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais do Brasil. Disponível em <<http://www.apaebrasil.org.br>>.

FERRARO, Alceu Rananello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pp/a/8rGTrz3HTMFpBjKKGkQqKQbG/?format=pdf&lang=pt>.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNNEN, Roseli Terezinha. Políticas Públicas em Educação Especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no Período 1973-1978. Revista Educação, pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84. 2020 E-ISSN: 2675-3294 DOI: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6257>

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Vol. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRUPPI, Luciano. Conceito de hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

HAMMES, Bárbara. Paraná é o estado brasileiro com maior taxa de alunos da educação especial em escolas exclusivas, aponta Inep. G1.Paraná, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2021/02/04/parana-e-o-estado-brasileiro-com-maior-taxa-de-alunos-da-educacao-especial-em-escolas-exclusivas-aponta-inep.ghtml>.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235> .

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (coleção educação contemporânea).

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. APAE: 1954 a 2011 algumas reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 104).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28, Set. 1998. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas. Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista: Curitiba, n. 41. p. 61-79, jul/set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: Socialização para uma nova Cidadania? Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n 92, p. 799-819, Especial – Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WFTJHBWDs9DMS6dCkJ7QyFD/?lang=pt&format=pdf>

LANNA Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). História do movimento Político das pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf.

LAPLANE, A. L. F. DE; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. DE C. M. As relações públicoprivado na educação especial: tendências atuais no Brasil. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497/18546>.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A reconfiguração da federação nacional das APAES (FENAPAES) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial (1974/2016). São Paulo, 2018. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21158/2/M%C3%A1rcia%20de%20Souza%20Lehmkuhl.pdf>.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A filantropia como gênese da Educação Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42685/pdf>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus Editorial, 2015, 96p.

MARIN, Eriberto Francisco. Entidade de Utilidade Pública: Efeitos Jurídicos de sua Declaração. Rev. Fac. Dir. UFG, v. 19/20, n. 1, p. 39-46, jan/dez. 1995/96.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. Ciências & Cognição; vol 13, p. 199-213, dez 2008. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318286.pdf.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. Educação & Realidade, v. 39, n 3, p. 789-809, jul/set 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/x5bxrpCxKbvkHm5WZ33K6LR/?format=pdf&lang=pt>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: Minayo, Cecília de Souza Minayo (Org). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Editora Vozes, 29º ed. Petrópolis, 2010.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010

MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. Publicização da Educação Especial no Paraná: Gstão Requião (2003-2010). Dissertação. Universidade Tuiuti do Paraná.

MUNIZ, Eray Proença; ARRUDA, Élcia Esnarriaga de. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: INFLUÊNCIA NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA. Revista HISTEDBR Online: Campinas, n. 28, p. 258-277, dez 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17_28.pdf.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Processos Formativos Permanentes: Estratégia para a consolidação do Ministério Público de que se necessita. Revista Jurídica ESMP-SP, v. 8, 2015: 295-299, jul./dez. 2015.

ONU. 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos. (217 [III] A). Paris. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Parecer CEE/CEIF/CEMEP 07/14. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/parecer_07_14.pdf.

PARANÁ. Decreto 3513/2016. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto?action=exibir&codAto=152722&indice=1&totalRegistros=1>.

PARANÁ. Lei Estadual nº 17656, de 12 de agosto de 2013. Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado "TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO". Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n->

17656-2013-parana-institui-o-programa-estadual-de-apoio-permanente-as-entidades-mantenedoras-de-escolas-que-ofertam-educacao-basica-na-modalidade-educacao-especial-denominado-todos-iguais-pela-educacao.

PARANÁ. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Curitiba, 2009. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 3.600/2011-GS/SEED, de 18 de agosto de 2011. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/resolucao_3600_11.pdf.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEED nº 2055, de 20 de maio de 2021. Diário Oficial nº 10940, de 21 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=248373&indice=1&totalRegistros=1&dt=24.4.2021.17.23.23.274>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa nº 05/2021 – DEDUC/SEED. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-07/instruconormativa_052021_deducseed.pdf.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã. 2003. p. 21-134

PERONI, Vera Maria Vidal. Conexões entre o Público e o Privado no Financiamento e Gestão da Escola Pública In EccoS – Revista Científica. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan/jun 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/461>.

PERONI, Vera. As relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no contexto da terceira via. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em <https://xdocs.com.br/doc/as-relacoes-entre-o-publico-e-o-privado-nas-politicas-educacionais-no-contexto-da-terceira-via-6nw1pq97xe81>
PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/?format=pdf&lang=pt>.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições no papel do estado: Parcerias público-privadas e a democratização da educação in Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, V. 21, n. 47, 13 maio 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1166>.

PERONI, Vera Maia Vidal. Implicações da relação Público-Privada para a Democratização da Educação in Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 2016. Disponível em:

<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Confer%C3%Aancia-de-Abertura-Vera-Peroni.pdf>.

PERONI, Vera Maria Vidal, 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.

PIRES, Daniela de Oliveira. A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil. Porto Alegre, RS, 2015. Tese (Faculdade de Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117781#:~:text=A%20tese%20A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20hist%C3%B3rica,do%20Estado%20nacional%20em%20um>.

RAFANTE, Heulalia Charalo; SILVA, João Henrique da; CAIADO, Katia Regina Moreno. A Federação Nacional das Apaes no Contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil: Construção da Hegemonia no Campo da Educação Especial. Dossiê Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura. Volume 27. Numero 64. 3 de junho de 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333581842_A_Federacao_Nacional_das_A_PAES_no_contexto_da_ditadura_civil-militar_no_Brasil_Construcao_da_hegemonia_no_campo_da_educacao_especial

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? (2013) Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p. 8-11. In Diversa educação inclusiva na prática. Mar/2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/30854190-Como-chamar-as-pessoas-que-tem-deficiencia-2013.html>.

SAVIANI. Demerval. Escola e Democracia. 42ª Edição. Coleção Polêmicas de nosso tempo. 2012. Disponível em https://www.unioeste.br/portal/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

SOUSA, Sandra Zákia Lian; PIETRO, Rosângela Gavioli. A educação especial. In OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 123-136.

SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. Educação Especial no Paraná: a coexistência do atendimento público e privado nos anos de 1970 e 1980. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI nº 6590. Relator Min. Dias Toffoli. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

RAHME, Mônica Maria Farid; MRECH, Leny Magalhães. A convivência entre pares na escola inclusiva e seus efeitos para a constituição subjetiva: o movimento das crianças diante da diferença

TEIXEIRA, Anísio. Plano Nacional de Educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. Documenta. Rio de Janeiro, n. 8, out. 1962. p. 34-31. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em 02 maio 2021.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

WANSAUCHEKI, Carla Jesus Chagas; FRANCO BUENO, Siana do Carmo de Oliveira. O acompanhamento à implementação do Parecer 007/2014 – SEED/DEEIN nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial pela equipe técnica pedagógica do núcleo regional da educação de Curitiba. In: XII Congresso Nacional de Educação. 2015, PUCPR, 2015, p. 27334-27345. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19660_9774.pdf.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira. Campinas-SP, 2006. Tese (Faculdade de Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252682/1/Zanardini_IsauraMonicaSouza_D.pdf.