

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IVANILDO SACHINSKI

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ESTADOS DO  
PARANÁ E DE SANTA CATARINA: DIFERENTES, MAS NÃO  
DIVERGENTES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Florianópolis (SC)  
2013



IVANILDO SACHINSKI

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ESTADOS DO  
PARANÁ E DE SANTA CATARINA: DIFERENTES, MAS NÃO  
DIVERGENTES**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Helena  
Michels

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Rosalba  
Maria Cardoso Garcia

Florianópolis (SC)  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sachinski, Ivanildo

A política de educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina : diferentes, mas não divergentes / Ivanildo Sachinski ; orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Helena Michels ; coorientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia. - Florianópolis, SC, 2013.

191 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Política de Educação Especial. 3. Paraná. 4. Santa Catarina. 5. Serviços de Educação Especial. I. Michels, Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Helena . II. Garcia, Prof<sup>a</sup> Dra. Rosalba Maria Cardoso . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**"A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ESTADOS DO PARANÁ E DE SANTA CATARINA: DIFERENTES MAS NÃO DIVERGENTES"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 20/11/2013

Dra. Maria Helena Michels (CED/UFSC-Orientadora)

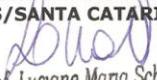
Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (CED/UFSC-Co-orientadora)

Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti (UEL-Examinadora)

Dra. Maria Sílvia Cardoso Carneiro (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Eneida Oto Shiroma (CED/UFSC-Suplente)

**IVANILDO SACHINSKI**  
**FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2013**

  
Prof. Luciane Maria Schindwein  
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1548/GR/2013



Dedico este trabalho à minha esposa Gisele, pela sua compreensão, amor, dedicação companheirismo e incentivo durante todo o período do curso, e a todos os familiares e amigos que incansavelmente incentivaram e ajudaram na realização deste curso de Mestrado.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas bênçãos que possibilitaram, a cada dia, renovar a vontade e o ânimo de alcançar a linha de chegada.

Agradeço principalmente à minha orientadora, Professora Dra. Maria Helena Michels, pelo carinho, dedicação, confiança, respeito e disponibilidade em todos os momentos. Agradeço a sua amizade, a sua paciência e por me ensinar a desfazer equívocos, redefinir caminhos, visualizar o conhecimento além, intensificar estudos em relação à área da educação especial.

Com carinho, à Professora Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, pela disponibilidade no momento final de escrita e de dificuldades, pelos apontamentos, pelos conselhos e por colocar seu conhecimento à disposição como coorientadora.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, que me levaram, como aluno, a ter um acúmulo no conhecimento e a intensificar discussões relacionadas à educação.

Às professoras da Linha de Pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas: Maria Helena Michels, Olinda Evangelista, Eneida Oto Shiroma, Rosalba Garcia e Roselane Campos, pelos ensinamentos, pelo apoio e carinho. E às professoras da Banca de qualificação: Rosalba Garcia, Maria Sylvia e Silvia Meletti, que direcionaram o caminho e proporcionam momentos de reflexão para o encaminhamento deste trabalho.

A todos os integrantes do GEPETO e do GEEP pelas leituras, discussões e trocas que colaboraram diretamente ou indiretamente para minha formação como pesquisador. Mesmo não estando presentes em todos os momentos, eles ajudaram na construção deste trabalho.

Às colegas e amigas da Linha de Pesquisa, com as quais compartilhei os momentos bons e também aqueles de angústia, de medo e de superação, mas que, acima de tudo, auxiliaram com seus sorrisos, acolhimento e amizade, principalmente pessoas queridas como Márcia, Kamille, Viviane, Franciele e Rosilene.

Aos amigos da Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV) e do Colegiado de Pedagogia pelo constante incentivo e ajuda neste momento de formação. E às amigas como Bernardete Ryba, Valéria Schena, Márcia Stentzler e Andressa Budnik, que sempre fizeram parte deste momento e tiveram sempre palavras de incentivo.

Por fim, à minha esposa Gisele, pela dedicação, pelo

companheirismo, pelo amor, pela compreensão durante as viagens, pela sua mão amiga, pelas palavras de incentivo. Aos meus familiares que entenderam as faltas, a ausência, e sempre me incentivaram.

É preciso atrair violentamente a atenção para o presente do modo como ele é, se se quer transformá-lo.

Antonio Gramsci



## RESUMO

A presente pesquisa buscou explicitar a proposição dos estados de Santa Catarina e Paraná para a implementação de políticas para a educação especial no período de 2006 a 2011. Realizamos uma análise do funcionamento dos serviços, dos grupos atendidos e da sua organização. Pretendemos compreender os elementos comuns e aqueles que são próprios de cada estado. Identificamos que a organização das políticas de educação especial no Paraná é responsabilidade do Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar, vinculado diretamente ao secretário de Educação do estado. Em Santa Catarina, tais políticas são estabelecidas e instituídas pela Fundação Catarinense de Educação Especial e pela Secretaria de Educação. Realizamos análises em documentos nacionais e estaduais que possibilitaram apreender a proposta política para a educação especial. Em âmbito nacional foram examinados a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011; a Nota Técnica 62, de 08 de dezembro de 2011. Em relação ao estado do Paraná, os documentos analisados foram as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos e a Resolução n. 3.600. No que concerne ao estado de Santa Catarina, detivemo-nos no exame do documento intitulado Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, no Programa Pedagógico e na Resolução n. 112, de 12 de dezembro de 2006. Produções de autores como Shiroma, Campos e Garcia, Oliveira, Martins, Frigotto, Freitas, Leher, Bourdieu e Champagne permitiram entendermos a constituição do discurso político e as relações entre exclusão e inclusão dentro do modelo de sociedade neoliberal. As análises da documentação representativa da Política de Educação Especial dos estados do Paraná e de Santa Catarina possibilitaram que conhecêssemos os pontos marcantes de cada uma, identificando as ações dos dois governos e tornando mais claras as relações estabelecidas com as instâncias nacionais. Embora tenhamos encontrado diferenças na forma de organização dos serviços, isso não significa que os estados em foco sejam divergentes, pois o Paraná, mesmo posicionando sua política de apoio à escola especial não deixa de construir o serviço de salas multifuncionais. Ao mesmo tempo, Santa Catarina não despreza a organização das APAEs, prevendo na legislação as parcerias e os alinhamentos entre ambos. Ao longo da análise de documentos, percebemos que, no Paraná, a influência das instituições especializadas de cunho filantrópico é mais aparente, com mobilização política mais

evidente. Em Santa Catarina, mesmo com uma postura que aparenta um distanciamento das instituições vinculadas às APAEs, observamos a manutenção das parcerias e a influência institucional sobre o órgão gestor da educação especial no estado. Os estados em foco se alinham às proposições legais da política de educação nacional, entretanto, solidificam isso de forma diferenciada, com organizações próprias, fazendo o caminho contrário à política nacional, saindo de uma condição de executora para que de diferentes formas possam interferir também na política nacional.

**Palavras-chave:** Política de Educação Especial. Paraná. Santa Catarina. Serviços de Educação Especial.

## ABSTRACT

The present research searched to explain the proposition of Santa Catarina and Paraná states for the implementation of policies for special education between the years of 2006 to 2011. Was conducted an analysis of the operation of services of groups served and your organization. Was intended to understand the common elements and those that are specific to each state. Identified that the organization policies special education in Paraná is the responsibility of the Department of Special Education and School Inclusion, linked directly to the Secretary of Education of the state. In Santa Catarina State, these policies are established and instituted by Fundação Catarinense de Educação Especial and the Department of Education. We conducted analyzes on national and state documents that enabled apprehend the proposed policy for Special Education. At the national level were examined to National Policy on Special Education in Inclusive Perspective; Decree n. 7,611, of November 17, 2011; Technical Note 62, of December 8, 2011. Concerning the state of Paraná documents analyzed were the Special Education Curriculum Guidelines for the Construction of Inclusive Curricula and Resolution n. 3,600. With respect to the state of Santa Catarina, we paused in the examination of the document entitled Special Education Policy in the State of Santa Catarina; in Teaching Program and Resolution n. 112, of 12 December 2006. Productions as Shiroma, Campos and Garcia, Oliveira Martins, Frigotto, Freitas, Leher, Bourdieu and Champagne allowed for us how to understand the constitution of political discourse and the relationship between exclusion and inclusion within the neoliberal model of society. Analyses of representative documentation of the Special Education Policy states of Paraná and Santa Catarina enabled us to know the highlights of each, identifying the actions of the two governments, making clearer the relationships established with national instances. Although we found differences in the organization of services that does not mean states are divergent in focus, because the Paraná State even position its policy to support special school never ceases to build the service of multifunction rooms. At the same time, Santa Catarina does not despise the organization of APAEs, predicting the legislation partnerships and alignments between them. Throughout the analysis of documents realize that the influence of the Paraná specialized philanthropic institutions is more apparent with most evident political mobilization. In Santa Catarina, even with a posture that seems a departure from institutions linked to APAEs, observes the maintenance

of partnerships and institutional influence on the managing agency of special education in the state. States in focus align the legal propositions of national education policy; however solidify it differently, with their own organizations, doing the opposite way national politics, leaving a condition for executing different forms can also interfere in politics national.

Keywords: Special Education Policy. Paraná. Santa Catarina. Special Education Services.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de documentos principais selecionados, divididos por ano (2006-2011).....	36
Quadro 2 – Relação de documentos secundários selecionados.....	40
Quadro 3 – Teses de doutorado em educação relacionadas à política para educação/especial (2002-2011) .....	48
Quadro 4 – Dissertações de mestrado em educação relacionadas à política para educação especial (2002-2011) .....	51
Quadro 5 – Artigos selecionadas em periódicos da Base de Dados SciELO (2002-2011).....	57
Quadro 6 – Artigos selecionados na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (2002-2011).....	60
Quadro 7 – Trabalhos selecionadas nos Anais da ANPEd (2002-2011).....	62
Quadro 8 – Trabalhos selecionados nos Anais da ANPEd Sul (2002-2011) .....	64
Quadro 9 - Trabalhos selecionados nos Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (2002-2011) .....	66
Quadro 10 – Comparação entre o público-alvo do Departamento de Diversidade e do Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar do Paraná e o da SECADI.....	117



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de artigos obtidos na primeira coleta na biblioteca eletrônica SciELO em setembro de 2010.....	55
Tabela 2 – Número de matrículas iniciais no estado do Paraná em 2012 .....	102
Tabela 3 – Número de matrículas iniciais no estado do Paraná em 2012 (educação especial) .....	103
Tabela 4 – Número de matrículas iniciais no estado de Santa Catarina em 2012.....	140
Tabela 5 – Número de matrículas iniciais no estado de Santa Catarina em 2012 (educação especial).....	141



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa do estado do Paraná.....	99
Figura 2 – Organograma geral da estrutura organizacional básica do poder executivo do estado do Paraná.....	100
Figura 3 –Níveis de atuação da Secretaria de Educação do estado do Paraná.....	105
Figura 4 – Mapa do estado de Santa Catarina.....	137
Figura 5 – Estrutura organizacional da FCEE.....	148



## LISTA DE SIGLAS

- AARM – Associação Americana de Retardo Mental
- ABDEM – Associação Brasileira de Desportos de Deficientes Mentais
- ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
- AC – Serviço de Atendimento em Classe
- ACIB – Associação Empresarial de Blumenau
- ACT – Admitido em Caráter Temporário
- ADORE – Associação de Deficientes de Orleans e Região
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AMA – Associação Amigos dos Autistas
- ANAPAC – Associação Nacional dos Amigos da Pastoral da Criança
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Brasil
- ANPEd Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- APD – Atendimento Pedagógico Domiciliar
- ASCOM – Assessoria de Comunicação
- ASEST – Assessoria de Análise e Estatística
- ASPLA – Assessoria de Planejamento
- CAE – Centro de Atendimento Especializado
- CAEDV – Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual
- CAESP – Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CAP – Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais da Fundação Catarinense de Educação Especial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAS – Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez da Fundação Catarinense de Educação Especial
- CC – Casa Civil do Governo do Paraná
- CCI – Coordenadoria de Sistema de Controle Interno do Paraná

CCT/PR – Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CED – Centro de Educação  
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CEDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Paraná  
CEDI – Conselho Estadual dos Direitos do Idoso  
CEDUF – Centro de Educação Física da Fundação Catarinense de Educação Especial  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CELEPAR – Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná  
CENAE – Centro de Avaliação e Encaminhamento da Fundação Catarinense de Educação Especial  
CENAP – Centro de Ensino e Aprendizagem da Fundação Catarinense de Educação Especial  
CENER – Centro de Reabilitação Ana Maria Philippi da Fundação Catarinense de Educação Especial  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CENET – Centro de Educação e Trabalho da Fundação Catarinense de Educação Especial  
CEVI – Centro de Educação e Vivência da Fundação Catarinense de Educação Especial  
CM – Casa Militar do Governo do Paraná  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CODESAN – Conselho Deliberativo do Projeto de Saneamento Ambiental do Paraná  
CODESUL – Conselho Deliberativo do Extremo-Sul do Paraná  
COEDE – Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência  
COHAPAR – Companhia de Habitação do Paraná  
COJUR – Consultora Jurídica  
COMPAGAS – Companhia Paranaense de Gás  
CONADE – Conselho Nacional de Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência  
CONAE – Conferência Nacional da Educação

CONSEA – Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional do Paraná

COPEL – Companhia Paranaense de Energia

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DEEIN – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

DEM – Partido Democrata

DEPE – Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão

DESENVESC – Conselho de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

DGDP – Diretoria de Gestão de Pessoas

DIAE – Diretoria de Apoio ao Estudante

DIAF – Diretoria de Administração Financeira

DIEB – Diretoria de Educação Básica e Profissional

DIES – Diretoria de Educação Superior

DINE – Diretoria de Infraestrutura

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

DTI – Diretoria de Tecnologia e Inovação

ECOSOC – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAFIUV – Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

FURB – Universidade Regional de Blumenau

GABS – Gabinete do Secretário

GABSA – Gabinete do Secretário Adjunto

GEAFC – Gerência de Administração Finanças e Contabilidade

GEAPO – Gerência de Apoio Operacional

GECEA – Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação

GEEP – Grupo de Estudos em Educação Especial

GEGEP – Gerência de Gestão de Pessoas

GEPCA – Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados

GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho  
GEPLA – Gerência de Planejamento e Avaliação  
GERED – Gerência Regional de Educação  
GT – Grupo de Trabalho  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MDS – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MEC – Ministério da Educação  
NAAHS – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação da  
Fundação Catarinense de Educação Especial  
NRE – Núcleo Regional da Educação  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PFL – Partido da Frente Liberal  
PGE – Procuradoria Geral do Estado do Paraná  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da  
Educação Inclusiva  
PSD – Partido Social Democrático  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
SAA – Serviço de Atendimento Alternativo  
SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado  
SAESP – Serviço de Atendimento Especializado  
SANEPAR – Companhia Paranaense de Saneamento  
SAPNE – Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades  
Especiais  
SAREH – Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e  
Domiciliar  
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SDR – Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional  
SEAB – Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento do Paraná  
SEAP – Secretaria de Estado de Administração e Previdência do Paraná  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SECJ – Secretaria de Estado da Criança e da Juventude do Paraná  
SECS – Secretaria de Estado de Comunicação Social do Paraná  
SED – Secretaria de Estado da Educação/Santa Catarina  
SEDER – Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano do Paraná  
SEED – Secretaria de Estado da Educação/Paraná  
SEESP – Secretaria de Educação Básica  
SEFA – Secretaria de Estado da Fazenda do Paraná  
SEIM – Secretaria de Estado de Indústria, Comércio e Assuntos do Mercosul do Paraná  
SEJUR – Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania do Paraná  
SEMA – Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Humanos do Paraná  
SEOP – Secretaria de Estado de Obras do Paraná  
SEPL – Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral do Paraná  
SESA – Secretaria de Estado de Saúde do Paraná  
SESP – Secretaria de Estado de Segurança Pública do Paraná  
SETI – Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná  
SETP – Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social do Paraná  
SETR – Secretaria de Estado dos Transportes do Paraná  
SETUR – Secretaria de Estado do Turismo do Paraná  
SPE – Serviço Pedagógico Específico  
SURESP – Supervisão Regional de Educação Especial  
TGD – Transtornos globais do desenvolvimento  
UCRE – Unidade de Coordenação Regional de Educação  
UE – Unidade de Ensino

UECE – Universidade Estadual do Ceará  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UNB – Universidade de Brasília  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
UNIPAC – Universidade Presidente Antônio Carlos  
UPF – Universidade de Passo Fundo  
USP – Universidade de São Paulo  
UTP – Universidades Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>31</b>
1.1 OBJETIVOS .....	32
<b>1.1.1 Objetivo geral</b> .....	<b>32</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>33</b>
1.2 JUSTIFICATIVA .....	33
1.3 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	34
1.4 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS SERVIÇOS PROPOSTOS PARA ESTA ÁREA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS .....	46
<b>1.4.1 Teses e dissertações</b> .....	<b>47</b>
<b>1.4.2 Artigos científicos em periódicos acadêmicos</b> .....	<b>55</b>
<b>1.4.3 Trabalhos selecionados em anais de eventos</b> .....	<b>61</b>
1.4.3.1 Trabalhos selecionados nos anais da ANPED no período de 2002 a 2011 .....	61
1.4.3.2 Trabalhos selecionados nos anais da ANPEd Sul no período de 2002 a 2011 .....	64
1.4.3.3 Trabalhos selecionados nos anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial no período de 2002 a 2011 .....	66
1.5 SÍNTESE REFERENTE ÀS PRODUÇÕES ACADÊMICAS .....	67
1.6 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	69
<b>2 A PROBLEMÁTICA DA CONCEITUAÇÃO DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO</b> .....	<b>71</b>
2.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	83
2.2 AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A INICIATIVA PRIVADA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	89
<b>3 IDENTIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ</b> .....	<b>99</b>
3.1 DISCURSO POLÍTICO .....	108
3.2 PÚBLICO-ALVO .....	115
3.3 SERVIÇOS .....	123
<b>3.3.1 Sala de recursos multifuncionais tipo I</b> .....	<b>124</b>
<b>3.3.2 Sala de recursos multifuncional tipo II e/ou Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência</b>	

<b>Visual .....</b>	<b>126</b>
<b>3.3.3 Centro de Atendimento Especializado (deficiência física neuromotora, deficiência visual e surdez) .....</b>	<b>126</b>
<b>3.3.4 Professor itinerante.....</b>	<b>127</b>
<b>3.3.5 Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar .....</b>	<b>127</b>
<b>3.3.6 Professor de apoio à comunicação alternativa .....</b>	<b>128</b>
<b>3.3.7 Profissional intérprete e instrutor surdo (área da surdez)...</b>	<b>128</b>
<b>3.3.8 Salas de apoio pedagógico .....</b>	<b>128</b>
<b>3.3.9 Apontamentos sobre os serviços .....</b>	<b>129</b>
<b>3.4 PROFESSORES .....</b>	<b>129</b>
<b>3.5 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS.....</b>	<b>132</b>
<b>4 IDENTIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....</b>	<b>137</b>
<b>4.1 DISCURSO POLÍTICO.....</b>	<b>149</b>
<b>4.2 PÚBLICO-ALVO .....</b>	<b>151</b>
<b>4.3 SERVIÇOS .....</b>	<b>154</b>
<b>4.3.1 Serviço de Atendimento Especializado .....</b>	<b>155</b>
<b>4.3.2 Serviço de Atendimento Educacional Especializado .....</b>	<b>156</b>
<b>4.3.3 Serviço de atendimento em classe.....</b>	<b>159</b>
<b>4.3.4 Atendimento Pedagógico Domiciliar .....</b>	<b>160</b>
<b>4.3.5 Serviço de Atendimento Alternativo .....</b>	<b>161</b>
<b>4.3.6 Serviço Pedagógico Específico .....</b>	<b>162</b>
<b>4.3.7 Apontamentos sobre os serviços .....</b>	<b>163</b>
<b>4.4 PROFESSORES .....</b>	<b>163</b>
<b>4.5 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS.....</b>	<b>166</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>179</b>
<b>DOCUMENTOS NACIONAIS .....</b>	<b>179</b>
<b>DOCUMENTOS DO ESTADO DO PARANÁ .....</b>	<b>180</b>
<b>DOCUMENTOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA .....</b>	<b>182</b>
<b>INFORMAÇÕES ORIUNDAS DE <i>SITES</i> .....</b>	<b>182</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>184</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou explicitar a proposição dos estados de Santa Catarina e do Paraná para a implementação de políticas para a educação especial no período de 2006 a 2011. Tomamos por base a análise das propostas e dos conceitos presentes nos documentos e a forma de constituição dos serviços nos dois estados. O interesse pela temática surgiu da experiência como professor da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV), no estado do Paraná, e do contato com professores e estagiários das escolas especiais, auxiliares de turma e professores das salas multifuncionais e Serviços de Atendimento Educacional Especializado (SAEDEs) da região.<sup>1</sup>

Inicialmente, a proposta de ingresso no Curso de Mestrado, na linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas, pautava-se na análise da forma como chegavam até os municípios de União da Vitória e Porto União as ações políticas destinadas à educação especial. Com o desenrolar da investigação e as primeiras aproximações aos documentos de políticas dos dois estados — principalmente a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a) e as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos do Paraná (PARANÁ, 2006) —, deparamos-nos com elementos que direcionaram nosso estudo para as proposições de implementação das políticas nos estados.

Essa mudança de foco durante o percurso da pesquisa se deu principalmente por percebermos que, no movimento das políticas estaduais, a chegada aos municípios acontece sem que estes possam atuar como propositores, tornando-se os responsáveis pela execução dos serviços e implementação das estratégias de atendimento dos sujeitos da educação especial<sup>2</sup>, característica aparente de muitas administrações

---

<sup>1</sup> A cidade de União da Vitória, no estado do Paraná, e Porto União, no estado de Santa Catarina, foram formadas a partir do acordo de limites entre os dois estados em 1917 — após a Guerra do Contestado —, que dividiu a antiga Porto União da Vitória com a linha férrea, o que torna essa região particularmente interessante do ponto de vista social, visto que, apesar da divisão administrativa, constitui-se em um mesmo espaço de convivência, com profissionais que atuam tanto na cidade paranaense como na de Santa Catarina.

<sup>2</sup> O Decreto 7.611 (BRASIL, 2011a) aponta em seu artigo 1º, inciso 8, parágrafo 1º: “Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

municipais que não têm uma política própria, como apresentado em outras pesquisas da área.<sup>3</sup>

O objeto de nossa pesquisa foi sendo reformulado durante as análises documentais, quando nos deparamos com discursos aparentemente dissonantes dos estados em relação aos atendimentos educacionais relacionados à educação especial que, em alguns momentos, pareciam contraditórios, o que nos motivou a entendê-los em sua proposição.

No estado do Paraná, a política de educação e os serviços destinados aos sujeitos da educação especial<sup>4</sup> são formulados e organizados pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar, vinculado diretamente ao secretário de Educação do estado. Em Santa Catarina, tais políticas são estabelecidas e instituídas pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e pela Secretaria de Educação (SED).<sup>5</sup> A FCEE é uma instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, vinculada à Secretaria de Estado da Educação.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo geral

Explicitar a proposição dos estados de Santa Catarina e do Paraná para a implementação de políticas para a educação especial.

---

<sup>3</sup> Exemplo de análise que demonstrou esse fator dentro dos municípios é a dissertação de Cléia Demétrio Pereira, intitulada “A oferta de serviços de educação especial no município de Braço do Norte – SC” (PEREIRA, 2010).

<sup>4</sup> No estado do Paraná se encontram os seguintes serviços de educação especial: salas de apoio pedagógico; Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar (SAREH); profissional intérprete e instrutor surdo (área da surdez); professor itinerante; sala de recursos multifuncional tipo I; Centro de Atendimento Especializado (deficiência física neuromotora, deficiência visual e surdez); sala de recursos multifuncional tipo II e/ou Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual (CAEDV); professor de apoio à comunicação alternativa.

<sup>5</sup> No estado de Santa Catarina se encontram os seguintes serviços de educação especial: Serviço de Atendimento Especializado (SAESP); Serviço Pedagógico Específico (SPE); Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE); Serviço de Atendimento em Classe (AC); Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD); Serviço de Atendimento Alternativo (SAA).

### 1.1.2 Objetivos específicos

- a) Analisar os serviços de educação especial e seus respectivos funcionamentos, buscando perceber quais grupos são atendidos, como se organizam, como se denominam, quais os elementos de formação.
- b) Compreender quais elementos são constantes, tanto na política do estado do Paraná quanto em Santa Catarina e quais são próprios a cada estado.
- c) Identificar a relação entre as políticas estaduais e a política nacional.

### 1.2 JUSTIFICATIVA

Este estudo foi motivado, inicialmente, por diferenças observadas nos municípios de União da Vitória, estado do Paraná, e Porto União, estado de Santa Catarina, em torno da constituição da política de educação especial. Chamou nossa atenção a organização dos serviços e as relações entre os órgãos dos governos. No Paraná, as políticas são organizadas pelo Departamento de Educação Especial e Inclusiva e, em Santa Catarina, pela Fundação Catarinense de Educação Especial e diretamente pela Secretaria de Educação, especificamente pela Diretoria de Educação Especial.

Por intermédio da análise da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a) e das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), observamos que, em ambos os estados, os serviços disponibilizados para o atendimento dos sujeitos da educação especial tinham objetivos e ações que, aparentemente, pouco divergiam. Porém, após exame mais atento, percebemos que existiam diferenças marcantes e que elas se situavam no campo da organização, sendo as mais explícitas aquelas referentes à organização dos serviços e suas nomenclaturas.

Notamos aproximações entre as ações indicadas pelo governo federal e aquelas organizadas pelo estado de Santa Catarina relativas à educação especial. Ao mesmo tempo, o estado do Paraná se distanciava e, em alguns casos, rompia com a política emanada pelo governo federal. Por esse motivo, buscamos analisar quais as relações estabelecidas por cada estado com a política nacional, a fim de identificarmos quais as forças atuantes em cada um deles e que vinham estabelecendo tais proximidades e distanciamentos.

### 1.3 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para esta pesquisa, optamos pelo recorte temporal de 2006 a 2011. Tal opção se deu por compreendermos que o período foi fértil no que se refere à política para a educação especial, tanto no Paraná como em Santa Catarina, como poderemos observar nos documentos analisados.<sup>6</sup> Além disso, notamos que as transformações apresentadas pelo discurso governamental indicavam o enxugamento da máquina do Estado, razão pela qual este teria deixado a função de executor das ações e se colocado como avaliador e regulador das políticas educacionais nesse período.

A mudança do papel do Estado fortaleceu a entrada da iniciativa privada no setor educacional, fato que, como afirma Krawczyk (2008), vem ocorrendo com uma incidência maior principalmente após a década de 1990. Esse modelo de Estado repassa os serviços públicos a determinados grupos de pessoas que foram historicamente marginalizadas na sociedade capitalista ao terceiro setor<sup>7</sup>. O entendimento desse processo se tornou fundamental para que pudéssemos apreender o modelo proposto na documentação oficial e que sustentou nossa discussão.

Durante o Curso de Mestrado compreendemos que a análise documental seria o procedimento metodológico mais pertinente ao objeto de pesquisa para podermos visualizar as ações dos dois estados, expondo o mecanismo de constituição da educação especial, seus

---

<sup>6</sup> Esse período se refere ao governo de Roberto Requião de Mello e Silva (2003 a 2010 – dois mandatos) e de Carlos Alberto Richa (2011 – em exercício) no estado do Paraná. Em Santa Catarina, corresponde aos mandatos de Luiz Henrique da Silveira (2003 a 2010 – dois mandatos) e de Raimundo Colombo (2011 – em exercício). Em âmbito nacional, esse período teve como presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010 – dois mandatos) e Dilma Rousseff (2011 – em exercício).

<sup>7</sup> A discussão acerca do “terceiro setor” se encontra em Montañó (2002), que analisa a formação de um setor que se propõe a ser diferente do Estado (primeiro setor) e da iniciativa privada (segundo setor), baseado no discurso pela ineficiência do primeiro e a natureza lucrativa do segundo. Essa proposta é amparada, para o autor, em uma perspectiva de resolução das “questões sociais”, utilizando-se de termos como voluntarismo, solidariedade, ajuda mútua e autoajuda, que cumprem o papel de implementação das políticas neoliberais, com a flexibilização das relações de trabalho e afastamento do Estado das responsabilidades sociais. A prática comum do “terceiro setor” é a chamada publicização, que discutiremos à frente.

organizadores e seus executores. A partir daí, passamos a selecionar os documentos para análise. A seleção teve como critério inicial reunir documentos que indicavam a forma como teria sido tratado o tema educação especial e a inclusão, tanto em âmbito nacional como estadual.

Os documentos que possibilitaram perceber como aconteceu a proposição da política para a educação especial na esfera nacional foram divididos em dois grupos: os documentos principais, que consideramos o foco da análise, e os secundários, que ajudaram na compreensão dos documentos principais. Os documentos selecionados como principais são: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, divulgada em 2008 (BRASIL, 2008); o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a); a Nota Técnica 62, de 08 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011b).<sup>8</sup> Em relação ao estado do Paraná, os documentos analisados são as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, de 2006 (PARANÁ, 2006) e a Resolução n. 3.600, aprovada em agosto de 2011 (PARANÁ, 2011a). No que concerne ao estado de Santa Catarina, detivemo-nos no exame detalhado do documento intitulado Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, de 2006 (SANTA CATARINA, 2006a), do Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009) e da Resolução n. 112, de 12 de dezembro de 2006 (SANTA CATARINA, 2006b). No Quadro1 apresentamos os documentos e as principais informações obtidas sobre cada um deles, em sequência cronológica de publicação.

---

<sup>8</sup> A Nota Técnica 62 tem um caráter explicativo do Decreto 7.611: “O Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) recebeu manifestações e pedidos de esclarecimento sobre o Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, encaminhados por gestores de secretarias de educação, professores de instituições de educação superior e representantes dos movimentos sociais” (BRASIL, 2011a).

Quadro 1 – Relação de documentos principais selecionados, divididos por ano (2006-2011)

<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>INSTÂNCIA DE APROVAÇÃO</b>	<b>NÍVEIS ADMINISTRATIVOS</b>	<b>GOVERNO</b>	<b>OBJETIVO</b>
2006	Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos)	Estadual (Paraná)	Secretaria Estadual da Educação	Roberto Requião de Mello e Silva	Direcionar a educação especial no sistema estadual.
2006	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina	Estadual (Santa Catarina)	Fundação Catarinense de Educação Especial	Luiz Henrique da Silveira	Fixar normas para a educação especial no sistema estadual.
	Resolução 112	Estadual (Santa Catarina)	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina	Eduardo Pinho Moreira <sup>9</sup>	Fixar normas para a educação especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Federal	Secretaria de Educação Especial / MEC	Luis Inácio Lula da Silva	Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino.

<sup>9</sup> Eduardo Pinho Moreira foi vice-governador do estado no primeiro mandato de Luiz Henrique da Silveira.

2009	Programa Pedagógico	Estadual (Santa Catarina)	Secretaria de Estado da Educação / Fundação Catarinense de Educação Especial	Luiz Henrique da Silveira	Traçar diretrizes dos serviços de educação especial.
2011	Resolução 3.600	Estadual (Paraná)	Secretário Estadual de Educação (Flávio Arns)	Carlos Alberto Richa	Autorizar a alteração na denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial.
2011	Decreto 7.611	Federal	Presidente da República	Dilma Rousseff	Dispor sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dar outras providências.
2011	Nota Técnica 62	Federal	Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão	Dilma Rousseff	Dar esclarecimentos sobre o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Fonte: Elaborado a partir de pesquisa documental

Textos como os de Lehmkuhl (2011)<sup>10</sup>, Pereira (2010)<sup>11</sup> e Ferreira (2011)<sup>12</sup> contribuíram com a seleção de novos documentos que nos auxiliaram a apreender as proposições políticas para a educação especial no estado de Santa Catarina. Formamos o grupo de documentos que consideramos como secundários. Nesse estado, buscamos o entendimento da Lei Complementar n. 381 (SANTA CATARINA, 2007), sancionada pelo governo estadual e decretada pela Assembleia Legislativa, dispondo sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual, e da Lei n. 4.156 (SANTA CATARINA, 1968), que instituiu a Fundação Catarinense de Educação Especial e outras providências relacionadas à educação especial.

Nos documentos paranaenses, selecionamos como secundários os seguintes: a Deliberação n. 2 (PARANÁ, 2003), da Secretaria de Estado da Educação no governo de Roberto Requião de Mello e Silva; a Instrução Normativa n. 9 (PARANÁ, 2009), da Secretaria de Estado da Educação, ainda no governo de Roberto Requião; o Projeto de Lei 126 (PARANÁ, 2010a), da Assembleia Legislativa do Paraná, no mesmo mandato; a Instrução n. 20 (PARANÁ, 2010b), da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação no governo de Orlando Pessuti; a Resolução n. 3.011 (PARANÁ, 2011b), da Secretaria de Estado da Educação no governo de Carlos Alberto Richa; o Caderno de Subsídio para Acompanhamento Pedagógico (PARANÁ, 2012a), da Secretaria de Estado da Educação, também na gestão de Carlos Alberto Richa; a Instrução n. 16 (PARANÁ, 2012b), da Secretaria de Estado da Educação e da Superintendência da Educação, e a Instrução n. 2 (PARANÁ, 2012c), da Secretaria de Estado da Educação e da

---

<sup>10</sup> Lehmkuhl (2011) pautou sua dissertação na análise da política de formação continuada de professores na área da educação especial no estado de Santa Catarina, proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial no período de 2005 a 2009.

<sup>11</sup> A temática trabalhada por Pereira (2010) diz respeito ao atendimento dos alunos com deficiência no município de Braço do Norte/SC e teve como objetivo analisar a oferta de serviços de educação especial para o atendimento escolar.

<sup>12</sup> Ferreira (2011) analisou, em sua dissertação de mestrado, intitulada “Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?”, a política de educação especial do estado de Santa Catarina, especificamente aquela que organiza e implementa os serviços na área da educação especial, no período de 2006 a 2010, apresentando os vários serviços ofertados no estado.

Superintendência da Educação.

Com relação aos documentos da política de educação especial em âmbito nacional, selecionamos alguns que nos ajudaram a analisar a política. Selecionamos para análise a Resolução n. 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009a), aprovada em 02 de outubro de 2009, sendo fundamentada no Parecer CNE/CEB n. 13, de 03 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b); a Nota Técnica n. 11 (BRASIL, 2010), voltada aos sistemas de ensino e que aborda as orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas regulares.

Os documentos secundários analisados estão reunidos no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação de documentos secundários selecionados

<b>DOCUMENTOS NACIONAIS</b>				
<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>NÍVEIS ADMINISTRATIVOS</b>	<b>GOVERNO</b>	<b>OBJETIVO</b>
1994	Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994)	MEC/SEESP	Itamar Augusto Cautiero Franco	Orientar o processo de integração instrucional e condicionar o acesso às classes comuns do ensino regular.
1996	Lei 9. 394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	MEC/INEP	Fernando Henrique Cardoso	Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1997)	CORDE / Ministério da Justiça	Fernando Henrique Cardoso	
2001	Resolução n. 2	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica	Fernando Henrique Cardoso	Estabelecer diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.
2009	Resolução n. 4	MEC / CNE / CEB	Luiz Inácio Lula da Silva	Instituir diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.

<b>DOCUMENTOS DO ESTADO DO PARANÁ</b>				
<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>NÍVEIS ADMINISTRATIVOS</b>	<b>GOVERNO</b>	<b>OBJETIVO</b>
2003	Deliberação n. 2	Secretaria de Estado da Educação	Roberto Requião de Mello e Silva	Estabelecer normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do estado do Paraná
2009	Instrução Normativa n. 9	Secretaria de Estado da Educação	Roberto Requião de Mello e Silva	Estabelecer critérios para a solicitação de professor de apoio à comunicação alternativa para atuar no ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.
2010	Projeto de Lei 126	Assembleia Legislativa do Paraná	Roberto Requião de Mello e Silva	Criar o programa de apoio às instituições filantrópicas que oferecem, exclusivamente, educação básica na modalidade educação especial em escolas ou centros de atendimento educacional especializado.
2010	Instrução n. 20	Secretaria de Estado da Educação / Superintendência da Educação	Orlando Pessuti	Orientar a organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na área da deficiência visual.

2011	Resolução n. 3.011	Secretaria de Estado da Educação	Carlos Alberto Richa	Delegar aos Núcleos Regionais de Educação (NREs) a competência de orientar as instituições de ensino das Redes Municipais e Estaduais e Privadas sob sua jurisdição.
2012	Caderno de Subsídio para Acompanhamento Pedagógico	Secretaria de Estado da Educação	Carlos Alberto Richa	
2012	Instrução n. 16	Secretaria de Estado da Educação / Superintendência da Educação	Carlos Alberto Richa	Estabelecer procedimentos para a implantação e funcionamento do serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar.

<b>DOCUMENTOS DO ESTADO DO PARANÁ</b>				
<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>NÍVEIS ADMINISTRATIVOS</b>	<b>GOVERNO</b>	<b>OBJETIVO</b>
2012	Instrução n. 2	Secretaria de Estado da Educação / Superintendência da Educação	Carlos Alberto Richa	Estabelecer critérios para a solicitação de professor de apoio à comunicação alternativa para atuar no ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.
<b>DOCUMENTOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA</b>				
<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>NÍVEIS ADMINISTRATIVOS</b>	<b>GOVERNO</b>	<b>OBJETIVO</b>
1968	Lei n. 4.156	Governo do Estado de Santa Catarina	Ivo Silveira	Instituir a Fundação Catarinense de Educação Especial e dar outras providências.
2007	Lei Complementar n. 381	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina	Luiz Henrique da Silveira	Dispor sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual.

Fonte: Elaborado a partir de pesquisa documental

Tomamos o cuidado de não analisar somente os documentos normativos, mas também aqueles orientadores. Apropriamo-nos das discussões de Garcia (2004, p. 16), quando a autora apresenta a definição do que seriam documentos normativos e orientadores:

Os normativos são aqueles apresentados com status de lei, com a função de regulamentar a vida social e estão relacionados de maneira direta ao Estado brasileiro. Já os orientadores são compreendidos como produzidos no âmbito nacional e internacional com a função de estabelecer uma interlocução com a sociedade a respeito de ideias, de concepções, visando propor consensos sobre as questões educacionais.

Uma análise mais aprofundada dos documentos nos permitiu entender a constituição do que Shiroma, Campos e Garcia (2005) chamam de “hegemonia discursiva”, possibilitando perceber como os governos explicam a realidade, legitimam suas atividades, os mecanismos utilizados e as relações que estabelecem no campo estatal e no campo privado. Garcia (2004, p. 13) afirma que os documentos

expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjunto de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes ao projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentam e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros”, etc. aos leitores menos avisados, e o somos quase todos, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar” a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história.

A análise desses documentos ocorreu inicialmente com a leitura e a apreciação de cada um deles, passando posteriormente a uma leitura na qual colocamos um em relação ao outro com o objetivo de perceber como a proposta de organização da educação especial estava sendo

gestada em âmbito nacional e nos dois estados, captando suas similaridades e diferenças. O exame desses documentos possibilitou detectar as proximidades, distanciamentos, disputas, rupturas e permanências na proposição política para a área. Faz-se importante destacar que sempre procuramos ter claro que “os documentos de política contêm ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 224).

As autoras chamam a atenção para duas possíveis estratégias de análise de documentos em política: afirmam que os textos devem ser lidos com e contra outros, permitindo entender suas articulações e confrontos, e acentuam a necessidade de considerar que os documentos apresentam “o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos ‘termos-chaves’” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 224). A utilização da primeira estratégia de análise contribuiu para o estabelecimento de possíveis relações entre as proposições nacionais e as estaduais. Já a segunda auxiliou na percepção de ressignificações dos termos que podem ser vistos como uma ação presente e intencional nos documentos de política.

Nesse sentido, destacamos que as terminologias utilizadas nos documentos políticos foram selecionadas para serem analisadas, visto que expressam uma posição, uma proposta, um projeto de sociedade de um momento histórico. Shiroma, Campos e Garcia (2005, 2011) advertem que o pesquisador deve estar atento às mudanças sistemáticas que ocorrem na construção de documentos no campo político. Com base em Thompson (1981), as autoras ressaltam que o conhecimento histórico é provisório e incompleto, seletivo, limitado e determinado pelas perguntas que fazemos às evidências dentro de um campo definido (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Também desenvolvemos, para esta investigação, o balanço de produções acadêmicas da área de educação especial, procurando apreender como estava sendo tratada a política direcionada à educação especial no país no recorte temporal definido (2002 a 2011). A periodização referente ao balanço foi diferente do objeto de pesquisa por entendermos que os elementos políticos formadores das leis norteadoras dos estados do Paraná e de Santa Catarina estão pautados nas discussões presentes nesse momento anterior, principalmente pelo lançamento da Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001).

O balanço de literatura iniciou com a definição de verbetes que permitiram capturar as pesquisas já desenvolvidas em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos publicados em periódicos e

em anais de eventos considerados de relevância para a área de educação e de educação especial. Inicialmente os verbetes definidos foram: educação especial; educação inclusiva; atendimento educacional especializado; política de educação especial; política de educação inclusiva; educação inclusiva no Paraná; educação inclusiva em Santa Catarina; política pública de educação especial; educação especial no Paraná; educação especial em Santa Catarina; política pública de inclusão.

Com base nesses verbetes foram privilegiadas três fontes de levantamento de materiais: teses e dissertações presentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); artigos científicos em periódicos acadêmicos, presentes na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Revista de Educação Especial de Santa Maria;<sup>13</sup> trabalhos em anais de eventos, especificamente nos Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no GT 15 – Educação Especial; nos Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd Sul), no GT relacionado à Educação Especial, e nos Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial.

Nesse levantamento, dividimos os trabalhos em dois grupos de produções. No primeiro, agrupamos aquelas nas quais percebemos que os autores se apropriaram do discurso oficial e procuraram soluções para os problemas de aplicabilidade das políticas, seja ela educação especial ou a denominada inclusão, mas que não realizaram uma análise no sentido amplo, procurando entender a totalidade. No segundo grupo estão as obras dos autores que buscaram, em suas análises, entender o processo histórico e a constituição da sociedade, considerando as disputas entre grupos e classes e, nesse processo, analisando as questões específicas da educação e da educação especial.

#### 1.4 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS SERVIÇOS PROPOSTOS PARA ESTA ÁREA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Ao iniciarmos o levantamento das produções, utilizamos os

---

<sup>13</sup> A Revista de Educação Especial de Santa Maria foi considerada nesse balanço por ser um periódico reconhecido na área, embora não faça parte dos títulos da biblioteca SciELO.

verbetes definidos e localizamos 220 pesquisas com “educação especial” e 49 com “educação inclusiva”. Com o verbete “inclusão” chegamos a 156 produções. Encontramos uma pesquisa com o verbete “atendimento educacional especializado” e uma com “política pública de educação especial”.<sup>14</sup>

Com o objetivo de aprimorarmos o balanço de produção, cruzamos os verbetes “educação especial”, “educação inclusiva” e “inclusão” com o termo “política”. Com isso, chegamos a 32 trabalhos. Na Revista de Educação Especial de Santa Maria, a busca foi realizada por edição e nos anais da ANPEd, da ANPEd Sul e do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, a procura ocorreu por ano dos eventos e encontramos 21 trabalhos. Na primeira leitura foram analisados os resumos dos artigos e, em alguns casos, recorremos à análise da introdução, pois não encontramos, em seus resumos, elementos suficientes para nossas reflexões. À medida que fomos desenvolvendo os trabalhos de pesquisa, buscamos discussões que nos auxiliaram no entendimento dos processos políticos.

Para uma análise mais profunda, organizamos a apresentação das produções em dois blocos: teses e dissertações, artigos em periódicos e trabalhos em eventos.

#### **1.4.1 Teses e dissertações**

Na seleção encontramos cinco teses relacionadas à temática, concentradas nas regiões Sudeste (três) — uma da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), uma da Universidade de São Paulo (USP) e uma da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) — e Sul (duas): uma da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e outra da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Informações sobre essas teses estão reunidas no Quadro 3.

---

<sup>14</sup> Com os demais verbetes definidos não foram encontradas produções.

Quadro 3 – Teses de doutorado em educação relacionadas à política para educação/especial (2002-2011)

<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>
2009	UFU (MG)	Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva	Lázara Cristina da Silva	Marilúcia de Menezes Rodrigues
2009	USP (SP)	Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema	Marli Vizim	Lisete Regina Gomes Arelaro
2007	UFRGS (RS)	Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”	Franceli Brizolla	Maria Beatriz Moreira Luce
2007	UERJ (RJ)	A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência	Rejane de Souza Fontes	Rosana Glat
2004	UFSC (SC)	Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial brasileira	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Eneida Oto Shiroma

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES

Procuramos apontar algumas características predominantes identificadas nas obras selecionadas, principalmente buscando seus entendimentos sobre a política de inclusão e de que forma essas produções realizam a discussão.

Silva (2009) analisou os referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas brasileiras destinadas à formação dos professores, tanto os de caráter normativo/determinativo como os orientadores ligados ao processo de escolarização de pessoas com deficiência. Em seu estudo, realizou análises em documentos e chegou a algumas conclusões, como: apesar de o lócus da educação da pessoa com deficiência intelectual, sensorial e física ser relacionado à educação comum, essa ainda está restrita às instituições da educação especial; quando abordam a formação docente, não envolvem o grupo da educação especial ou a tratam como diversidade humana. As preocupações apresentadas pela autora na análise centram-se na acessibilidade física e adaptações de materiais de apoio e comunicação, não relacionando-as aos atos de ensinar e aprender. Silva (2009) tomou por base, para suas análises, obras de Foucault, no que concerne à análise do discurso, dialogando com produções de Garcia, no que se refere à política atual.

Vizim (2009) utilizou produções de Mazzotta, dialogando com outros autores, como Paro, Bueno e Prieto, para realizar análises sobre política pública de inclusão na cidade de Diadema. Nessa investigação, a autora procurou entender as ações implantadas pela gestão pública para a construção do processo da chamada educação para todos, observando o papel exercido pelos serviços de apoio e os “parceiros” no desenvolvimento desses serviços. Percebemos a autora apontando caminhos para a efetivação dos processos de inclusão, propondo formas de rever os serviços e os parceiros ligados à educação especial.

Fontes (2007) propôs uma discussão no sentido de entender os procedimentos da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, buscando claramente as possibilidades de aplicação das políticas públicas de educação especial. Constatou, em suas análises, que as políticas públicas agem de forma significativa no meio escolar, principalmente na incorporação do discurso de educação inclusiva pelos professores, mas que não se concretizam na prática. O estudo foi propositivo, já que afirmou ser necessária uma reorganização nas ações das políticas públicas para que sejam criados novos significados vinculados à deficiência e à educação especial que consigam dar conta do que chamou de planejamento colaborativo. Utilizou-se de uma abordagem quantitativa com enfoque

etnográfico, com emprego do modelo multifacetado proposto por Booth e Ainscow.

De forma crítica, Garcia (2004) procurou compreender as políticas de “inclusão” no Brasil e como estas se articulam com a educação especial. Em sua análise, discutiu três pontos de tensão: a gestão, formas organizativas do trabalho pedagógico e a formação e trabalho docente. Analisando o discurso presente nas proposições políticas brasileiras e que são articuladas com aqueles de âmbito internacional, apontou a existência de uma tentativa de criar um ambiente harmônico, de coesão social, no qual se legitimam, justificam e administram as desigualdades. Importa salientar que a autora destacou a tentativa de se criar a ideia de uma linguagem de “mudança social” para adesão aos programas propostos. Utilizou-se da análise do discurso de Fairclough e autores como Jannuzzi, Bueno, Mészáros e Thompson.

Brizolla (2007) estudou, numa perspectiva dialética, o papel da educação especial na construção de um currículo inclusivo pelos municípios por ela estudados, apontando o local e o papel da modalidade de educação especial no cenário de um sistema de ensino inclusivo. Indicou o Estado como principal articulador de ações que devem extrapolar o caráter avaliativo, sendo considerado um elemento fundamental do processo inclusivo. Em sua base teórica, utilizou-se de autores como Baptista, Bueno, Garcia, Jannuzzi e Mazzotta.

Com relação às dissertações de mestrado, encontramos onze produções. A concentração maior de trabalhos foi verificada na região Sul, com seis produções: três em Santa Catarina — duas desenvolvidas na UFSC e uma na Universidade Regional de Blumenau (FURB) — e três no Paraná — uma na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), uma na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e uma na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Na região Sudeste, encontramos quatro pesquisas: uma na UFU, uma na USP, uma na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e uma na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Na região Nordeste localizamos uma dissertação oriunda da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

As dissertações selecionadas estão listadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Dissertações de mestrado em educação relacionadas à política para educação especial (2002-2011)

<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>
2010	UFES (ES)	Análise das políticas públicas de Educação Especial / inclusiva no Município de Vila Velha no período de 2004/2008	Rosane de Moraes Bernardo	Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
2010	UFSC (SC)	As Políticas de Educação Inclusiva para a Educação Infantil no Brasil – anos 2000	Graziela Maria Beretta López	Rosalba Maria Cardoso Garcia
2010	UFSC (SC)	A oferta de serviços de Educação Especial no Município de Braço do Norte – SC	Cléia Demétrio Pereira	Maria Helena Michels
2009	UNIOESTE (PR)	Estudo comparado da política de Educação Especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo	Vandiana Borba Wilhelm	Francis Mary Guimarães Nogueira
2009	UECE (CE)	A política de educação escolar de deficientes: olhares históricos e contemporâneos	Elciane Maria Murta da Silva	Hermano Machado Ferreira Lima
2009	PUC (SP)	O direito à educação: um estudo sobre as políticas de Educação Especial no Brasil (1974/2008)	Ricardo Schers de Goes	José Geraldo Silveira Bueno
2008	UENF (RJ)	A formação docente nas políticas educacionais inclusivas: um desafio prático	Juliana Trigueiro Caroca de Queiroga Lopes	Liéte de Oliveira Accácio
2007	UTP (PR)	Políticas públicas de educação inclusiva: a implementação em escolas públicas no Município de Araucária – PR	Maria Isabel da Silva Santos Buccio	Evelcy Monteiro Machado
2007	UEM (PR)	Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em sala de recursos no estado do Paraná	Silvia Helena Altoé Brandão	Nerli Nonato Ribeiro Mori

2007	FURB (SC)	Até a quarta série está bom!: compreendendo o processo inclusivo das pessoas com deficiência no município de Massaranduba/SC	Milene Besen Bylaardt	Julianne Fischer
2002	UFU (MG)	Política Pública de inclusão escolar no estado do Paraná e sua implementação no município de Cascavel – PR	Anália Fiorini Ogura	Apolônio Abadio do Carmo

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES

Bernardo (2010) estudou os processos políticos presentes no município de Vila Velha, região Metropolitana de Vitória (Espírito Santo) e procurou discutir como se estrutura e quais os mecanismos mobilizados para que a inclusão aconteça ou para que ela fique estagnada. Para desenvolver suas análises, utilizou-se dos conceitos desenvolvidos por Nóvoa sobre escola eficaz, processo de autonomia e valores partilhados.

Bylaardt (2007) analisou o processo inclusivo das pessoas com deficiência na rede municipal de ensino de Massaranduba (Santa Catarina). Para tanto, buscou informações nas falas dos profissionais inseridos na realidade escolar local. Com tais dados, chegou à constatação de que os principais problemas relacionados a práticas inclusivas estão na falta de formação para os profissionais da área de educação, associada à ausência do Estado, que não gera as parcerias nem os projetos necessários à efetivação dos processos inclusivos. Sua base teórica se assentou nas produções de Stainback e Stainback, Mantoan, Sassak e Nóvoa.

López (2008) sustentou sua análise nas contribuições de Fairclough e de Orlandi, procurando compreender as políticas de educação especial voltadas à educação infantil no Brasil. O material analisado foi a coleção “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão”. A partir de suas análises, considerou que a conjuntura da educação especial se materializou na subordinação dos saberes às práticas e na disponibilização de serviços, imputando um lugar de convívio harmonioso da diversidade.

Buccio (2007) procurou analisar as políticas públicas de educação inclusiva expressas a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei 9.394/96), discutindo os aspectos evidenciados no cotidiano escolar dos professores que atuam nas séries iniciais da educação básica nas escolas públicas do município de Araucária (Paraná). Para esse autor, “os valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover condições mais dignas de convívio social aos indivíduos com necessidades educativas especiais”. Sua base teórica foi calcada em Mazzotta, Bueno e Jannuzzi.

Pereira (2010) analisou a oferta de serviços de educação especial para o atendimento escolar dos alunos com deficiência no município de Braço do Norte (Santa Catarina), com base nos documentos vinculados às esferas administrativas municipais e estaduais, bem como à rede privada. Para tanto, buscou as contribuições de Shiroma, Moraes e Evangelista, Ianni, Gandini e Riscal, Peroni, Montañó, Moraes, Thompson e Gramsci. A autora constatou que a oferta dos serviços no

município estava ligada à esfera administrativa estadual que propunha um modelo inclusivista, mas sem que acontecesse um rompimento com as instituições filantrópicas assistencialistas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação de Deficientes de Orleans e Região (ADORE). Elemento importante nessa análise é a conclusão de que os serviços ofertados não rompem as relações historicamente construídas, mas, ao contrário, realizam sua manutenção.

Goes (2009) analisou o processo de constituição da educação nacional relacionada à educação especial desde a década de 1970 até o século XXI. Buscou, nas obras de Bueno, Cury e Veiga Neto as bases teóricas para a análise.

Brandão (2007) realizou um resgate histórico das bases teóricas que direcionaram e determinaram contextos nos estudos sobre educação especial e problematizou o atendimento a pessoas com altas habilidades/superdotação no estado do Paraná. Relatou ter se utilizado do materialismo histórico, procurando averiguar causas, perspectivas e contradições, bem como sua correspondência com a realidade. Em sua base teórica, pautou-se em autores como Vygotski e Luria.

Lopes (2008) discutiu a formação dos professores na perspectiva inclusiva, entendendo que, embora avanços tenham ocorrido, muito ainda se tem a fazer para alcançar o nível ideal de uma política educacional inclusiva. Utilizou-se da técnica de análise dos dados conhecida como discurso de sujeito coletivo. Identificamos, em suas referências, autores como Bourdieu, Cotrim, Cury, Demo e Mantoan. Percebemos que essa autora não discutiu a formação da política nem suas perspectivas, mas as possibilidades de aplicação desta e ao mesmo tempo a resolução dos problemas práticos.

Ogura (2002) trabalhou numa lógica muito parecida com a de Lopes, buscando uma análise da implantação da política de educação especial no estado do Paraná, problematizando quais medidas podem ser tomadas para que esta seja mais justa e democrática, apresentando as medidas que são adotadas pela administração pública para efetivar o projeto de “educação para todos”. Utilizou-se das pesquisas de autores como Carvalho, Januzzi, Mazzota e Mantoan.

Na pesquisa de Wilhelm (2010), o objeto de estudo centrou na comparação da política de educação especial no Brasil e na Venezuela. A autora realizou um exame da trajetória histórica, da base conceitual e legal. Adotou a técnica do estudo comparado com o objetivo de identificar e explicar os contrastes e as semelhanças presentes na evolução histórica do objeto de pesquisa, com base principalmente nos estudos de Rizzotto, Nogueira, Casanova e Engels.

Silva (2009) avaliou a política educacional de atendimento aos deficientes, desenvolvida no município de Fortaleza (Ceará), tentando identificar o processo de articulação da educação especial com o ensino regular. As fontes dos dados foram os depoimentos de pessoas e análise de documentos que possibilitaram caracterizar o processo histórico-político da educação especial nos âmbitos internacional e nacional. A autora utilizou, em seu referencial teórico, produções de autores como Fávero, Carvalho e Mantoan.

### 1.4.2 Artigos científicos em periódicos acadêmicos

A triagem de artigos científicos foi concentrada em duas bases: primeiro na biblioteca eletrônica SciELO, que possibilitou contato com várias revistas científicas, e depois na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

Na SciELO realizamos uma primeira triagem com os verbetes simples<sup>15</sup>. Quando utilizamos “educação especial”, obtivemos 180 produções; “educação inclusiva”, 41 artigos; “atendimento educacional especializado”, um artigo. Ao utilizarmos “política de educação especial”, o buscador direcionou para o verbete “política de educação inclusiva” que, pesquisado posteriormente, levou a um mesmo e único artigo. Com o verbete “inclusão”, obtivemos 173. O total foi de 396 artigos, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de artigos obtidos na primeira coleta na biblioteca eletrônica SciELO em setembro de 2010

VERBETE	QUANTIDADE
Educação especial	180
Educação inclusiva	41
Atendimento educacional especializado	1
Política de educação especial – Política de educação inclusiva	1
Inclusão	173
<b>Total</b>	<b>396</b>

Fonte: Base de Dados SciELO, 2002-2011

Observando que dentre os artigos selecionados havia imprecisões referentes aos temas pesquisados e pela grande quantidade de produções obtidas nos verbetes “educação especial”, “educação inclusiva” e

<sup>15</sup> Os verbetes selecionados sem os cruzamentos posteriores.

“inclusão”, realizamos nova pesquisa com o termo “política”. Dessa maneira, obtivemos oito artigos que estão estritamente relacionados ao nosso interesse de pesquisa e reunidos no Quadro 5.

Quadro 5 – Artigos selecionadas em periódicos da Base de Dados SciELO (2002-2011)

<b>ANO</b>	<b>PERIÓDICO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2011	Revista Brasileira de Educação Especial <sup>16</sup> , n. 17	Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
2011b	Educar em Revista <sup>17</sup> , n. 41	Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
2011	Revista Brasileira de Educação Especial, n. 17	A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED	Rosalba Maria Cardoso Garcia  Maria Helena Michels
2010	Educação & Sociedade <sup>18</sup> , n. 31	Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação	Adriana Lia Friszman Laplane  Rosângela Gavioli Prieto
2009	Revista Brasileira de Educação Especial, n. 15	O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades / superdotação: o caso do Paraná	Nerli Nonato Ribeiro Mori  Sílvia Helena Altoé Brandão

<sup>16</sup> A Revista Brasileira de Educação Especial é uma publicação quadrimestral mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPÉE), criada em 1993, na cidade do Rio de Janeiro, durante a realização do III Seminário de Educação.

<sup>17</sup> Educar em Revista é uma publicação quadrimestral (impressa e *on-line*) do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

<sup>18</sup> A Revista Educação & Sociedade é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Publicada desde 1978, a revista tem periodicidade trimestral. Além disso, um número especial temático tem sido organizado a cada ano, desde 1995, transformando a revista em uma publicação trimestral.

2007	Revista Brasileira de Educação Especial, n. 13	A política de Educação Especial no Estado de Sergipe (1979-2001)	Nelson Dagoberto de Matos
2006	Revista Brasileira de Educação Especial, n. 12	Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico	Rosalba Maria Cardoso Garcia
2006	Revista Brasileira de Educação Especial, n. 12	Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular	Rosângela Gavioli Prieto Sandra Zákia Lian Sousa

Fonte: Base de Dados SciELO, 2002-2011

Kassar (2011) analisou a constituição da educação especial no Brasil como política pública, enfatizando a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ou Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Construiu o texto a partir de dois aspectos distintos, mas intimamente interligados: o primeiro se refere ao papel do governo brasileiro na história da educação destinada às pessoas com deficiências no Brasil. O segundo diz respeito às relações entre as políticas nacionais no campo da educação e os acordos e compromissos internacionais. A autora concluiu, ressaltando a importância dos diferentes setores da sociedade nos embates atuais para a formulação de uma política de educação brasileira que incorpore, de fato, toda a população. A base de discussão teórica da autora se centrou em Jannuzzi, Mazzotta, Bueno e Ferreira, com participação de Kassar (2011b), que apresentou os desafios da educação especial na atual política de educação inclusiva do governo federal e afirmou ser importante entender as condições de implantação da proposta do governo federal de um “sistema de educação inclusiva” no qual o suporte do atendimento educacional especializado é para a concretização dessa política.

Garcia e Michels (2011) discutiram o período de 1991 a 2011 e os principais documentos orientadores e normativos da política de educação especial, ressaltando a mudança de conceitos e suas definições, público-alvo e a organização e serviços, buscando dados das produções na área de política de educação especial no GT-15 da ANPED e mostrando a importância desse espaço como meio de discussão e socialização de conceitos.

Laplane e Prieto (2010) centraram suas discussões no documento da Conferência Nacional da Educação (CONAE), Eixo VI da CONAE – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, com discussão baseada em Saviani e Valente e Romano, demonstrando algumas fragilidades apresentadas nesse documento, como a heterogeneidade dos temas (relações étnico-raciais; educação especial; educação do campo; educação indígena; educação ambiental; gênero e diversidade sexual; crianças, adolescentes e jovens em situação de risco; formação cidadã e profissional; educação de jovens e adultos) e sua aplicação a uma mesma base de discussão, tornando todos parecidos e agrupando-os no mesmo bloco.

Mori e Brandão (2009) identificaram como acontece o atendimento em salas de recurso com alunos diagnosticados com altas habilidades/superdotação no estado do Paraná. Por meio de entrevistas analisadas sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, apontaram a importância da continuidade dos serviços para o desenvolvimento dos

alunos.

Matos (2007) procurou mostrar como se estruturou a política de educação especial no estado do Sergipe e como o Estado, como instituição de comando, realizou tais ações. Procurou legitimar e até mesmo isentar o governo do estado da responsabilidade e das ações que não surtiram efeito, colocando efetivamente as limitações nos executores, sejam eles gestores ou professores.

Garcia (2006) apresentou reflexões acerca da organização das formas de trabalho pedagógico ligadas às políticas de educação especial e que procuram sustentar suas concepções em discursos políticos. Para isso, tomou como base as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, especificamente a Resolução CNE/CEB 2/2001 e o Parecer CNE/CEB 17/200. Segundo a autora, o estudo “permitiu perceber a insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais” (GARCIA, 2006, p. 299).

Prieto e Sousa (2006) analisaram a política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de São Paulo, principalmente nas salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais (SAPNE). Constataram que a falta de investimento e de recursos é um dos maiores problemas enfrentados, não discutindo a proposição da política, mas seus mecanismos de aplicabilidade. Seu diálogo se centrou nas produções de Skliar e Prieto.

Na segunda base de pesquisa de artigos científicos, a Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, realizamos uma coleta inicial por título, passando posteriormente à leitura do resumo e das palavras-chave. Dessa maneira, selecionamos dois artigos, apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 – Artigos selecionados na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (2002-2011)

<b>ANO</b>	<b>EDIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2005	26	Gestão para a inclusão	Cláudia Pereira Dutra Cláudia Maffini Griboski
2004	24	A invenção da Educação Especial	Elisane Maria Rampelotto

Fonte: Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, 2002-2011

Dutra e Griboski (2005) discutiram as transformações dos

sistemas educacionais nas perspectivas da inclusão, com a redefinição de conceitos, as novas perspectivas de participação e colaboração dos vários setores da sociedade. Discutindo com Lück e Mantoan, as autoras enfatizaram o processo de constituição de ambientes inclusivos no “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” como algo necessário à constituição de uma sociedade democrática. Esse trabalho destacou a perspectiva discursiva de sustentação da política de culpabilização de quem aplica e como se aplica a própria política.

Rampelotto (2004) ressaltou o panorama da constituição de ambiente próprio para os alunos que não acompanham os demais e, ao mesmo tempo, a constituição de ambientes próprios aos deficientes. Com uma discussão teórica centrada em Skliar, Lunardi e Jannuzzi, lembrou a proximidade das escolas especializadas com as áreas médica e psiquiátrica.

### **1.4.3 Trabalhos selecionados em anais de eventos**

A terceira fase da busca foi nos anais de eventos importantes para a área. Na escolha dos eventos a serem elencados, foram definidas pesquisas nos Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no Grupo de Trabalho quinze (GT-15), nos Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd Sul), com os trabalhos relacionados à educação especial, e nos Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Procuramos apresentar os principais trabalhos e realizar uma primeira demonstração de suas descrições.

#### **1.4.3.1 Trabalhos selecionados nos anais da ANPEd no período de 2002 a 2011**

Nos Anais da ANPEd pesquisamos inicialmente os títulos e realizamos a leitura da introdução dos trabalhos<sup>19</sup>. Selecionamos dois trabalhos da região Sul: um da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e um da Universidade Estadual de Londrina (UEL); dois da região Centro-Oeste: um da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e um da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); um da região Sudeste: da Universidade Federal de São Carlos

---

<sup>19</sup> Realizamos a leitura da introdução em vista dos artigos não possuírem resumos, iniciando-se direto no texto.

(UFSCar); e um que possui trabalho em conjunto: da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e UEL. Com esses dados pudemos verificar que as produções se concentram mais densamente nas regiões Sul e Sudeste do país.

Os trabalhos selecionados são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 – Trabalhos selecionadas nos Anais da ANPEd (2002-2011)

<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2010	UFGD (MS)	A política pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas	Marilda Moraes Garcia Bruno
2010	UFSCar (SP)	Tramas entre deficiência, Estado e educação: algumas reflexões a partir do contexto francês	Enicéia Gonçalves Mendes
2010	PUC (SP) UEL (PR)	Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)	Silvia Márcia Ferreira Meletti  José Geraldo Silveira Bueno
2010	UFMS (MS)	Das políticas curriculares aos documentos curriculares nacionais e locais: diferenciação na escolaridade dos deficientes	Fabiany de Cássia Tavares Silva
2009	UFPR (PR)	Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo	Francéli Brizolla
2009	UEL (PR)	A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina	Silvia Márcia Ferreira Meletti

Fonte: Anais ANPEd, 2002-2011.

Bruno (2010) problematizou aspectos de normatização, as lacunas e contrariedades da política pública de inclusão educacional, principalmente quando concentram ações na implementação do direito à

educação de qualidade e ao atendimento educacional especializado, refletindo sobre as perspectivas apresentadas pelos cursos de formação de professores para atuação na educação especial. Utilizou-se de ideias de Hannah Arendt e de Michel Foucault.

Mendes (2010) propôs uma discussão das questões de identidade e função da educação especial, partindo do princípio de que o momento contemporâneo está diretamente relacionado ao contexto mundial, que procura ressignificar o tema deficiência. Tomou como base teórica o sociólogo Robert Castel, realizando uma análise do discurso inclusão/exclusão.

Meletti e Bueno (2010) procuraram analisar, por meio de dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os números de matrículas de alunos com deficiência nas diversas modalidades de ensino, apresentando reflexões sobre a implementação das políticas públicas e suas lacunas, principalmente a respeito da contradição qualidade *versus* quantidade, constatando a existência de uma prioridade maior ao segundo aspecto. Utilizaram, em sua análise, autores como Ferreira e Bueno.

Silva (2010), tomando por base os estudos de Goodson, Willis, Apple, Dubet, Bourdieu, Bernstein e Lahire, trabalhou a perspectiva do currículo como um ambiente organizado que segue as normativas, as orientações oficiais, os interesses profissionais e a aprendizagem com base nos pressupostos da globalidade da ação educativa. Essas ações educativas levam a uma diferenciação curricular e de integração das atividades educativas na construção da chamada escola inclusiva. Segundo a autora, a diferenciação curricular está pautada na possibilidade da criação de meios alternativos de educação para os deficientes.

Brizolla (2009) apresentou um dispositivo que considera heurístico, com o propósito de análise da constituição, interpretação e acompanhamento das políticas públicas no campo da inclusão escolar, com base em Muller e Surel.

Meletti (2009) apresentou análise sobre a estrutura e o funcionamento da educação especial nas escolas regulares da rede municipal de ensino de Londrina (Paraná), utilizando-se de teóricos como Bueno e Saviani. A autora constatou, por meio da análise da realidade, que a educação especial se apoia muito mais na consolidação de mecanismos de exclusão no interior da própria escola do que nos processos de inclusão e que a inclusão é amplamente sustentada pela classificação de alunos já inseridos no sistema regular de ensino.

### 1.4.3.2 Trabalhos selecionados nos anais da ANPEd Sul no período de 2002 a 2011

Na triagem nos Anais da ANPEd Sul seguimos a mesma dinâmica utilizada na ANPEd: pesquisamos o título e realizamos a leitura da introdução dos trabalhos, quando percebíamos uma maior pertinência do título com os verbetes selecionados. Após a seleção das produções, notamos predominância de trabalhos do estado do Rio Grande do Sul, com três selecionados: um da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e dois da UFRGS. De Santa Catarina, selecionamos três trabalhos da UFSC e do Paraná nenhum foi selecionado.

Informações sobre essas produções são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Trabalhos selecionados nos Anais da ANPEd Sul (2002-2011)

<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2010	UFSC (SC)	A Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina: o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE	Simone de Mamann Ferreira
2010	UFSM (RS)	Acessibilidade e inclusão: desdobramentos legais, discussões e aproximações	Leandra Costa da Costa Leodi Conceição Meireles Ortiz Tatiane Negrini
2010	UFSC (SC)	As Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil e o trabalho nas classes com crianças com Necessidades Educacionais Especiais nos municípios pertencentes à Regional Grande Florianópolis	Silvia Maria Martins
2010	UFRGS (RS)	Educação Especial no Rio Grande do Sul: Educação Inclusiva no contexto estadual	Luciane Torezan Viegas
2010	UFSC (SC)	Políticas de Educação Especial em um município do Sul de Santa Catarina:	Reilane Matiolla Martin

		contextos e perspectivas	Carla K.Vasques
2006	UFRGS (RS)	O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação	Hugo Otto Beyer  Tatiane Alves dos Santos

Fonte: Anais da ANPEd Sul, 2002-2011

Ferreira (2010) procurou compreender de que forma as políticas públicas de âmbito estadual propõem e organizam os serviços de atendimento educacional especializado implantados na rede estadual de educação em Santa Catarina. Para isso analisou documentos de âmbito nacional e estadual que orientam os sistemas de ensino no sentido de implementar e organizar serviços que atendam a demanda da educação especial. Centrou sua base de estudos em pesquisadores como Garcia, Baptista e Bernardo.

Costa, Ortiz e Negrini (2010) analisaram as propostas de acessibilidade e os dispositivos que fundamentam o processo da inclusão social e educacional, principalmente porque consideraram que essas questões — sejam elas relacionadas com aspectos estruturais ou atitudinais — não chegam até as escolas. Utilizaram-se das formulações de autores como Manzini e Rodrigues.

A pesquisa de Martins (2010) refletiu acerca da relação estabelecida entre as políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva e as políticas desenvolvidas nos municípios pertencentes à Regional da Grande Florianópolis. Com base em Orlandi, a autora encontrou diferenças significativas entre o que a legislação apregoa e o que se aplica.

Viegas (2010) discutiu a política pública de educação especial do estado do Rio Grande do Sul, estudando os documentos que levaram à constituição de diretrizes e leis. Com auxílio de autores como Mazzotta, Carvalho, Baptista e Odeh, percebeu que “há uma sintonia entre os documentos internacionais orientadores das políticas educacionais para os países em desenvolvimento e a legislação nacional e do Estado do Rio Grande do Sul que trata da Educação Especial” (VIEGAS, 2010, p. 1).

Martin e Vasques (2010) analisaram a organização da política de educação especial em um município do estado de Santa Catarina e constataram que o trabalho pedagógico está centrado em escolas de caráter privado de ensino especial, com a manutenção do ensino ligado à

deficiência no âmbito das escolas filantrópicas, contrariando aquilo que a legislação determina. Sua base teórica está em autores como Souza e Prieto, Cury e Fávero.

Beyer e Santos (2006) apresentaram um estudo em escolas de Santa Maria (Rio Grande do Sul) e procuraram responder à questão de como implementar de forma factível o projeto de educação inclusiva. Pautaram-se em dois trabalhos, de Beyer e de Wocken.

#### 1.4.3.3 Trabalhos selecionados nos anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial no período de 2002 a 2011

Nos anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial realizamos nossa coleta com base no título e na leitura da introdução dos trabalhos, visto que não possuem resumos e/ou palavras-chave. Encontramos cinco trabalhos, apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 - Trabalhos selecionados nos Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (2002-2011)

<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>
2009	UFMS (MS)	O município de Campo Grande e a Educação Especial: fontes reveladoras da construção de uma história	Nesdete Mesquita Corrêa Celi Corrêa Neres
2009	UFES (ES)	Políticas públicas de Educação Especial em análise: um estudo sobre as políticas públicas de Educação Especial no município de Vila Velha/ES de 2004-2008	Rosane de Moraes Bernardo
2009	UFRGS (RS)	Políticas de inclusão escolar no município de Pelotas	Ana Carolina Christofari
2009	UFSC (SC)	Política nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado	Rosalba Maria Cardoso Garcia
2009	UFSCar (SP)	A formação do professor e a política nacional de Educação Especial	Enicéia Gonçalves Mendes

Fonte: Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2002-2011

Corrêa e Neres (2009) analisaram a implantação e o oferecimento dos serviços de educação especial no município de Campo Grande, identificando inúmeras contradições entre aquilo que é proposto nas

políticas e o que é realizado na prática. Utilizaram-se de ideias de autores como Lombardi, Bueno, Lancillotti e Ribeiro.

Bernardo (2009) buscou, a partir de experiência particular na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, discutir as questões ligadas à educação especial, articuladas às ações de todos os mecanismos presentes na própria Secretaria. Utilizando os conceitos de Castro, Beloni e Ozga, procurou compreender as mudanças no campo educacional nos diferentes planos associados às políticas públicas: a legislação, a formação continuada, o cotidiano dos serviços e a intervenção educacional.

Christofari (2009), utilizando Meirieu como base teórica, analisou as políticas de inclusão no estado do Rio Grande do Sul, centrando-se em polos regionais e identificando as características do município de Pelotas, principalmente as relacionadas aos embates entre escola comum e escola especial na implementação das políticas públicas de inclusão.

Garcia (2009) realizou uma reflexão sobre a política de educação especial e sua passagem para um contexto de educação inclusiva. Com base em autores como Cambaúva, Jannuzzi, Skrtic e Gramsci, organizou algumas ponderações acerca das políticas de formação de professores no país e a crescente demanda na área de educação especial.

Mendes (2009) discutiu o processo de formação de professores na sociedade brasileira, especificamente na área de educação especial, num debate com Mazzotta, Bueno e Chacon, principalmente nos pontos que consideram as ações ligadas à formação fora de prioridade dentro da política brasileira.

## 1.5 SÍNTESE REFERENTE ÀS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Nesse levantamento dividimos os trabalhos em dois grupos de produções. No primeiro, agrupamos as produções nas quais percebemos que os autores se apropriaram do discurso oficial e procuraram soluções para os problemas de aplicabilidade das políticas, sejam elas referentes à educação especial ou à inclusão escolar, mas não realizaram uma análise no sentido amplo, procurando entender a totalidade. No segundo grupo estão as obras dos autores que procuraram, em suas análises, entender o processo histórico e a constituição da sociedade, considerando as disputas entre grupos e classes e, nesse processo, analisaram as questões específicas da educação e da educação especial.

Destacamos, contudo, que esse agrupamento não pretende rotular autores e produções, mas contribuir para a análise das produções na

área, de maneira a considerar elementos que julgamos importantes, tais como a consideração da história, a construção de elementos da educação em geral, do papel atribuído aos professores e a própria apreensão em relação à política educacional para a área.

Nos trabalhos tomados como expressão daqueles que se apropriaram do discurso oficial presente nas políticas públicas de educação especial como encaminhamentos possíveis para a área, os autores buscaram soluções para os problemas da educação, seja ela pensada como educação especial ou política de inclusão. Percebemos que esses autores procuraram, em seus escritos, apontar alternativas ou as possíveis falhas dos processos de inclusão, principalmente na busca de culpados. A culpabilização da não formação de professores é apresentada, por exemplo, nas pesquisas de Vizim (2009) e Fontes (2007). Brizolla (2007, 2009) e Matos (2007) percebem o Estado como principal articulador e responsável pela educação inclusiva, enquanto Dutra e Griboski (2005) consideram que o surgimento de uma sociedade democrática é possível por meio dos programas de educação inclusiva. Bylaardt (2007) e Prieto e Souza (2006) entendem o Estado como principal causador dos problemas, principalmente pela falta de investimento e pela deficiência na formação dos professores que trabalham com alunos deficientes. A ação estatal passa a ser a única responsabilizada, ausentando-se de suas discussões as relações capitalistas e suas ações. Algumas pesquisas analisaram a aplicação das políticas públicas de educação especial sem atentarem para seus determinantes ou suas implicações estruturais, como as de Buccio (2007) e Goes (2009).

Outra característica identificada nesse grupo é a relação entre o que está previsto na legislação oficial e o que está se realizando na educação especial. Nesse caso, algumas pesquisas apontaram como problemática não a proposição política, mas a sua falha na execução diante das recomendações oficiais, conforme observamos nas produções de Lopes (2008), Ogura (2002), Mori e Brandão (2009).

Entendemos que as produções que assumiram uma postura no sentido de problematizar a aplicação das políticas sem realizar uma análise na constituição dela contribuíram para a construção do discurso hegemônico e, ao mesmo tempo, consolidaram a perspectiva de que o importante é apontar caminhos e possíveis soluções de problemas focalizados. Por irem ao encontro da maioria dos documentos oficiais que, por sua essência capitalista, não têm pretensão de mudar a estrutura, provavelmente ganharam legitimidade e espaço, principalmente junto aos órgãos oficiais.

No segundo grupo de trabalhos, percebemos maior preocupação em entender o processo histórico presente na sociedade e que envolve uma série de disputas entre grupos e classes dentro da educação e da educação especial. A categorização desses autores passou pelo entendimento de que, longe de formarem um bloco homogêneo, colocaram posições fundamentadas e que, em determinados pontos, até divergiram, como Bruno (2010), que apresentou uma discussão sobre as perspectivas da legislação e suas contradições, mas ao mesmo tempo defendeu a organização de uma nova legislação que permita a entrada de todos na educação, com os serviços de apoio e o atendimento educacional especializado. Ao mesmo tempo, autores como Silva (2009), Garcia (2004, 2009), Lopes (2008), Pereira (2010) e Wilheln (2010) se utilizaram do materialismo histórico para fundamentar suas pesquisas — característica presente também nas produções de Garcia e Michels (2011), Meletti e Bueno (2010) e Silva (2010) — e realizaram análises no sentido de entender os diferentes elementos constituidores da política e também a própria política como resultado do movimento e das disputas entre grupos e classes.

Enfatizamos que essas produções apresentaram diferentes perspectivas teóricas, mas o que caracteriza e aproxima esse grupo são os questionamentos realizados sobre o mesmo objeto: a política pública de educação especial. Apesar de tais questionamentos não serem uniformes, os autores procuraram ir além da análise acerca de sua aplicação ou execução, propondo discussões sobre os objetivos e interesses daqueles responsáveis pela sua formulação, como Viegas (2010), Garcia (2006), Meletti e Bueno (2010), Pereira (2010), Laplane e Prieto (2010), Mendes (2010) e Kassar (2011).

As análises realizadas pelos autores do segundo grupo nos ajudaram a entender o processo de constituição das políticas públicas de educação especial e nos deram condições de realizar uma análise aprofundada nos documentos dos estados do Paraná e de Santa Catarina.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta dissertação está organizada em introdução, três capítulos de discussão teórica e apresentação dos documentos, considerações finais e referências.

Na Introdução apresentamos a problemática, os objetivos, os procedimentos metodológicos e o balanço das produções acadêmicas referentes ao tema, com algumas considerações iniciais a respeito dos conceitos utilizados no decorrer da pesquisa.

No capítulo denominado “A problemática da conceituação de exclusão/inclusão”, procuramos, por meio da construção de uma base teórica, apoio para os dados empíricos conseguidos com os documentos e para que possamos entender a totalidade do discurso e das ações nas quais se inserem as disputas educacionais. Buscamos as discussões presentes no campo acadêmico e que têm sustentado o diálogo dentro da universidade, principalmente em torno das relações entre inclusão e exclusão.

No capítulo intitulado “Identificação da educação especial no estado do Paraná” apresentamos as explicitações referentes às ações e estratégias da implementação de políticas para a educação especial e seus relativos serviços, caracterizando o estado do Paraná, explicitando a organização política e suas estruturas educacionais, bem como identificamos os caminhos de organização da política. Destacamos, entre os diversos aspectos que caracterizam o estado, a eficiência do Paraná em sustentar um discurso de proximidade com as instituições filantrópicas, exemplificadas pelas APAEs.

O capítulo “Identificação da educação especial no estado de Santa Catarina” apresenta as análises das estratégias do estado relacionadas às suas características e organizações das políticas de educação especial e de seus serviços. Em Santa Catarina, enfatizamos a organização dos serviços de atendimento educacional especializados. Explicitamos quais os mecanismos utilizados pelo estado a fim de manter uma organização que aparentemente proporciona uma aproximação com as propostas nacionais, mas que mantém serviços como o SAEDE, inexistentes, nesse molde, na esfera nacional.

Nesses dois capítulos (três e quatro), realizamos a análise empírica, buscando os documentos que nos ajudaram a compreender a estruturação das políticas de educação especial dos dois estados, como objetivávamos, fato que permitiu a compreensão de quais elementos são constantes tanto na política do Paraná quanto na política de Santa Catarina e quais são próprios de cada estado.

Nas Considerações Finais apresentamos algumas conclusões a partir das análises das estratégias de implementação e formulação de políticas da educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina no período de 2006 a 2011, com apontamentos dos elementos constantes e aqueles particulares de cada estado, bem como de suas relações com a política de educação especial da esfera nacional.

## 2 A PROBLEMÁTICA DA CONCEITUAÇÃO DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO

No processo de desenvolvimento desta pesquisa, percebemos a necessidade de trabalhar com as propostas de conceituações utilizadas pela política de inclusão e de educação especial, principalmente em vista ao objetivo de perceber como os estados do Paraná e de Santa Catarina sistematizam suas políticas e o trato que dão às diversas particularidades que envolvem tal política. Consideramos que o uso de determinadas terminologias tem a intenção de gerar uma compreensão empírica que, no nosso entender, pode vir cercada de compreensão conceitual que impeça seu entendimento total, contribuindo para um discurso com lacunas e imprecisões que pode suscitar determinada coesão de pensamento e de ações.

Nesse sentido, procuramos apontar quais as problemáticas presentes na utilização dos termos “exclusão” e “inclusão”, tanto nos documentos como em seu uso como base de discussão teórica. Para isso, buscamos suporte teórico bibliográfico, selecionando autores que analisam as políticas de educação especial numa perspectiva dialética, ao mesmo tempo em que confrontamos suas análises com o que encontramos nos documentos.

Dois documentos importantes para o entendimento de expressões utilizadas atualmente na área de educação especial são os referentes à Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990) e à Declaração de Salamanca, Espanha, de 1994 (UNESCO, 1994). Esses dois documentos contribuíram para que se potencializassem as discussões referentes à educação e, especificamente, sobre a educação especial. Shiroma (2001) acentua que algumas expressões como exclusão, autonomia, cidadania e qualidade foram transformadas em bandeira política dos anos de 1990, tornando-se presentes em discursos de governos e empresários.

Essas discussões, presentes no âmbito internacional e organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Jomtien e em Salamanca, têm sustentado, em diferentes aspectos, os discursos relativos às políticas adotadas pelo governo brasileiro. Consideramos que esse discurso se materializa em todo campo da educação, porém, interessa-nos analisar especificamente aqueles referentes à educação especial. É importante pontuarmos que ganharam força nesse período (décadas de 1990 e 2000) as correntes de pensamento em defesa de grupos que, historicamente, estavam fora da escola e marginalizados na sociedade, e que sustentavam o discurso de

constituição de acesso, sendo este absorvido pelas organizações sociais e, especialmente, pela escola. Uma série de ações passou a ser adotada e as políticas educacionais foram tomadas nesse sentido, como matrículas obrigatórias aos seis anos, cotas de ações afirmativas, educação integral, progressão continuada e programas assistencialistas. Muitas dessas políticas foram sendo criadas com o objetivo de dar sustentação ao que se chamavam de “novas ideias”, não somente em torno do acesso à educação para todos, mas também em questões sociais, como acesso à renda mínima (Programa Bolsa Família<sup>20</sup>). Um dos argumentos utilizados e que deu suporte a muitos desses programas e ações, tanto em âmbito nacional como nas esferas administrativas estaduais e municipais, foi a necessidade de realizar o processo de inclusão.

Tomamos como base o pressuposto de que, antes de trabalhar com a definição e a conceituação do termo inclusão, alguns órgãos federais, como a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), alimentaram, por intermédio de seus documentos, a construção de uma perspectiva tida como nova e que se supõe já acabada. Essa forma de utilizar as terminologias na sociedade capitalista colabora para a criação de alguns grupos considerados socialmente vulneráveis (como os deficientes, pobres, negros) e que são excluídos da sociedade. Essa perspectiva se torna bastante volátil, principalmente porque a utilização dos conceitos “inclusão” e “exclusão” nos documentos nacionais ligados à educação têm sido tratados de maneira simplificada e sempre na dualidade “exclusão/inclusão”, como antônimos, sugerindo que caberia à “inclusão” substituir ou superar a “exclusão”.

Entendemos que a falta de conceituação em relação ao uso dos termos “exclusão” e “inclusão” tem fundamentado uma parcela expressiva de programas governamentais em âmbito nacional e também nos estados e municípios, seja na área da educação, da saúde ou da assistência social. Esses governos passaram a assumir em seus discursos oficiais a “inclusão” como a única ação possível a ser realizada para

---

<sup>20</sup> Segundo a definição do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), “o Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos” (MDS, 2013).

atender os sujeitos considerados excluídos socialmente, dentre eles, os sujeitos da educação especial. O discurso governamental predominante ao longo dos anos 1990 direcionou ações políticas que procuraram atender o maior número possível de pessoas por intermédio de programas assistencialistas como o Bolsa Escola<sup>21</sup> e o Vale Gás — unificados no que o governo denomina atualmente Bolsa Família. Esses programas foram implantados tendo como meta a resolução dos problemas educacionais, econômicos e sociais dessas pessoas.

Em âmbito nacional, a proposta de construir meios para o acesso de um grande número de pessoas à educação regular tomou forma com a elaboração dos documentos nacionais, fundamentados na perspectiva da “educação para todos”, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Observamos que essas perspectivas vêm se constituindo desde a década de 1990 com o processo chamado de reestruturação do Estado e que traz como proposta o redirecionamento das estruturas administrativas, principalmente com ajustes fiscais, redução de gastos e passagem para a iniciativa privada de parte dos serviços tidos como públicos, próprios da lógica neoliberal.<sup>22</sup> As proposições de reforma do Estado brasileiro estão presentes nos escritos de Pereira (2001) que apontavam, já no início dos anos 2000, a necessidade de se realizar uma reorganização no Estado, justificada pelo momento pelo qual a economia mundial passava. Na visão do autor, era imperativo pensar e implantar um novo modelo de Estado.

A razão básica, provavelmente, está na percepção generalizada de que não basta o ajuste estrutural

---

<sup>21</sup> Criado em 2001, o Programa Bolsa Escola consistia na transferência de recurso para a manutenção das crianças nas escolas. Assim, a criança não precisaria trabalhar para ajudar os pais, uma vez que o benefício era recebido. Para gozar dos direitos da bolsa, era preciso apresentar frequência na sala de aula de no mínimo 85% e possuir renda inferior a R\$ 90,00 (BOLSA FAMÍLIA, 2013).

<sup>22</sup> Segundo Giron (2008, p. 3), “a visão neoliberal propõe a precarização do Estado, revelando o fortalecimento da concepção de Estado mínimo, segundo a qual ele deixa de ‘promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada à suposta incapacidade deste Estado de responder a todas as demandas sociais’. Com a restrição e/ou diminuição das funções do Estado, ocorre o repasse de demandas para a iniciativa privada, ou seja, para a esfera do mercado, o que reforça a segmentação social da população, uma vez que somente terão acesso ao serviço privado aqueles que dispõem de uma boa condição financeira”.

para se retomar o crescimento. Desde meados dos anos 80, os países altamente endividados têm-se dedicado a promover o ajuste fiscal, a liberalizar, o comércio, a privatizar, a desregularizar (PEREIRA, 2001, p. 22).

Pereira (2001) afirma que o modelo de administração neoliberal aplicado até aquele momento (anterior à década de 1990) comportava a realização de diversas mudanças na estrutura do Estado. Entendemos que essas propostas de reforma foram tornando-se aparentes nas políticas públicas emanadas de diferentes secretarias e do próprio governo federal e que traduzem aquilo que pode ser considerado uma prática comum nas administrações públicas neoliberais: a retração da execução dos serviços e uma ampliação da sua regulação, principalmente com os serviços passando a ser executados pela sociedade civil (terceiro setor).

A reforma do Estado significou a entrada do terceiro setor para execução de serviços básicos como saúde e educação, mas não resultou na diminuição ou perda de controle por parte do Estado. Isso porque, segundo Pereira (2001, p. 23), a reforma

provavelmente significará reduzir o Estado, limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menos extensão, como regulador, mas implicará também ampliar suas funções de financiamento de atividades que envolvam externalidades ou direitos humanos básicos e na promoção da competitividade internacional das indústrias locais.

No discurso de Pereira (2001), o Estado abre mão da execução de alguns serviços, mas propõe um modelo para constituição do Estado que direciona para ideias de concretização de “direitos humanos básicos”, com uma teórica atenção à população menos favorecida. Essa perspectiva tem alimentado uma série de ações governamentais, como os programas de transferência de renda (Bolsa Família, Bolsa Escola) e os programas de inserção escolar (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil<sup>23</sup>, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>24</sup>), que

---

<sup>23</sup> Segundo o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS, 2013), “o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) articula um conjunto de ações para retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos da prática do trabalho precoce, exceto quando na condição de aprendiz, a partir de 14 anos. O programa compreende transferência de renda –

entendemos serem ações focalizadas que não discutem e nem sequer possibilitam uma análise mais apurada da sociedade e suas contradições.

Krawczyk (2008) considera que o modelo de regulação levou o Estado a rever o seu papel de provisão de bens e serviços sociais, incorporando as iniciativas privadas e individuais à gestão. Afirma que, na educação, conduziu a um processo de centralização e descentralização, no qual o governo se responsabilizou pela definição dos parâmetros curriculares nacionais e pelo processo de avaliação institucional comum, e que em larga escala significou abrir espaço para a participação da iniciativa privada em projetos e práticas institucionais nas escolas públicas, “principalmente por meio de programas que vinculavam o recebimento de recursos federais extras e de premiações à elaboração de projetos que seriam avaliados pelo Ministério da Educação – MEC” (KRAWCZYK, 2008, p. 800).

A preocupação aparente com a situação social firmou a elaboração de documentos que legitimam programas assistencialistas de transferência de renda — teoricamente com o objetivo de resolver a situação da população — apoiados, sobretudo, na dualidade “exclusão e inclusão”, termos que passaram a ser utilizados de maneira frequente. Especificamente no campo da educação, muitos programas foram destinados a cumprir objetivos ligados à ideia de cumprimento dos direitos humanos básicos.<sup>25</sup> Tais programas legitimaram políticas chamadas de inclusivas, como as direcionadas aos sujeitos da educação especial. Exemplo dessa característica é o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005), que parte da premissa que, se realizado com eficiência, pode gerar uma formação necessária para os professores da educação especial, como sendo uma das possibilidades e estratégias capazes de resolver um dos problemas da área, qual seja, a inserção de grupos dos “excluídos” na escola regular. Essas ações, que consideramos focais, estão previstas em outros

---

prioritariamente por meio do Programa Bolsa Família –, acompanhamento familiar e oferta de serviços socioassistenciais, atuando de forma articulada com estados e municípios e com a participação da sociedade civil”.

<sup>24</sup> “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (MEC, 2013).

<sup>25</sup> Pesquisas que demonstraram essas relações foram as dissertações de Joana D’Arc Vaz, “Políticas de educação e de alívio à pobreza no governo Lula” (2011), e de Viviane Silva da Rosa, “A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)” (2013).

programas governamentais que pretendem solucionar problemas criados pelo próprio sistema que os tenta sanar.

Shiroma (2001) afirma que o Relatório Dahrendorf<sup>26</sup>, já na década de 1990, recomendava a criação de um novo discurso político centrado nas ideias de inclusão, exclusão e coesão social. Segundo a autora, a definição de coesão social, disseminada pelo relatório, articula-se à integração tanto econômica quanto moral, advogando que uma sociedade coesa é aquela que oferece oportunidades para todos os seus membros.

Oliveira (2004), ao estudar a problemática da conceituação e utilização do termo “exclusão”, ressalta que ele foi empregado como um conceito científico sem que precisasse ser definido. Os “pobres” são alvo prioritário das ações governamentais “cujo conceito de ‘pobre’ transcende o significado sociológico, rendendo-se ao magnetismo do ‘excluído’” (OLIVEIRA, 2004 p. 160). Dessa maneira, os pobres deixam de ter sua condição de expropriação analisada, alimentando-se o discurso da melhoria de qualidade a partir de ações focais como resolução de problemas. Muito mais que pensar a condição do pobre e de suas relações com a sociedade num sentido de totalidade, entendemos que o estabelecimento de metas e objetivos por parte de determinados organismos governamentais, como o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, passa pela fórmula que Shiroma, Campos e Garcia (2005) consideram como hegemonia discursiva. Para as autoras, ideias como essas, referentes à pobreza, presentes na reforma, mobilizam argumentos que objetivam “colonizar o discurso”. Em outras palavras, propõem discursos prontos, sem possibilidades de questionamentos e desprezando todas as relações que foram se construindo nas relações sociais que possibilitaram a formação de tais condições. Além disso, têm o objetivo de tornar-se a solução e o fim para todos os problemas individualmente, retirando-os de sua totalidade.

Martins (2002), ao apontar questões conceituais ligadas à exclusão, à pobreza e a classes sociais, afirma que a constituição de grupos considerados excluídos é uma das prerrogativas do próprio sistema capitalista para, aparentemente, aproximar esses indivíduos que não possuem bens de produção e, por conseguinte, a riqueza àqueles que possuem. O autor ressalta que tais conceitos não modificam as

---

<sup>26</sup> Relatório elaborado, em 1995, pela *Commission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Europeia, presidida por Dahrendorf (1995) (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

condições do indivíduo, mas constituem rótulos para que essa determinada parcela da população continue na esperança de mudanças.

Oliveira (2004, p. 160) assevera que, “desde que o uso da exclusão começou a se difundir e principalmente agora, quando chegamos a uma situação em que o termo é empregado por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo, reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual”. Entendemos que esse aspecto genérico que assume o termo “exclusão” é uma forma de manter a ideia de uma sociedade que acolhe a todos e que não abre possibilidades para que os indivíduos consigam compreender o ambiente no qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, impede-os de buscar as possíveis mudanças nas estruturas sociais.

O discurso oficial, ao apontar para uma leitura fragmentada da sociedade, insinua uma individualização da ação, seja do próprio indivíduo ou daquela condição à qual ele está submetido (fome, moradia, analfabetismo).

A alternativa tem sido as políticas compensatórias, sem dúvida necessária nessa circunstância, por meio das quais se procura atenuar os efeitos danosos do modelo econômico. Elas apenas confirmam e legitimam a exclusão por meio de benefícios que não constituem legítima apropriação social dos resultados da economia (MARTINS, 2002, p. 14).

Martins (2002) acentua que a construção de um processo de existência do que se chama de “exclusão” favorece a dinâmica do capital. Assim, as relações entre os grupos acontecem no campo do assistencialismo, como se o problema fosse somente financeiro e isso fosse resolvido com programas governamentais (tipo Bolsa Família), considerados como de transferência de renda. A fundamentação da proposta de educação nacional se alinha ao discurso da “inclusão/exclusão” que, em sua legitimação, sinaliza caminhos que aparentam constituir apenas soluções emergenciais ou focais. Bourdieu e Champagne (2001) e também Bueno (2008) trabalham com a perspectiva de que, ao dispor de uma dualidade (inclusão/exclusão), esses novos processos se constituem apenas como novas roupagens para antigas questões, com ações que não interferem na estrutura geral, tendo seu caráter puramente sintomático.

Ao tratar especificamente da política para a educação especial, Oliveira (2004) afirma que, mesmo atingindo o pretendido objetivo de

integrar esses grupos denominados “excluídos” nos ambientes sociais, as políticas focais ou assistencialistas encontram severas dificuldades em alcançar a performance mínima exigida. Isso se relaciona ao fato de a política pautar-se na entrada dos alunos no ambiente educacional e não em sua permanência e — o que consideramos ainda mais grave — sem preocupação com os processos de aprendizagem de forma emancipadora e crítica.

Shiroma (2001) ressalta que, no discurso, os custos da inclusão são justificados como um bom investimento, além de não serem financiados apenas pelo Estado, visto que, historicamente, o atendimento desses sujeitos está atrelado também à solidariedade, à caridade e ao voluntarismo. Para a autora, a entrada do terceiro setor nas ações públicas, vista pela perspectiva dos voluntários, é algo construído nos documentos como de fundamental importância para gerar comunidades saudáveis e empreendedoras. Shiroma (2001) enfatiza que é preciso analisar como as políticas educacionais passam a responsabilidade para a sociedade civil.<sup>27</sup> Essas estratégias para atingir a denominada “justiça social” ou “coesão social” estão presentes nas chamadas para renovação nacional. Nessa lógica, a “comunidade” se tornou palavra-chave na linguagem política, pois, além de ser arena de controle, é também o espaço para o trabalho não pago (SHIROMA, 2001). O voluntariado, indicado pelos órgãos oficiais como expressão de uma cidadania ativa, torna-se um atalho para a elevação da autovalorização, autoestima, especialmente para pessoas desempregadas ou que dependem, há longo tempo, de benefícios e pensões. Esses encaminhamentos buscam construir uma perspectiva política que retira do Estado a responsabilidade pelas suas ações, direcionando, para aqueles que são atingidos, a culpa pela sua condição. Nessa perspectiva, a ideia de pobreza (ou pobre) é retirada de cena e, em seu lugar, atribui-se o conceito de “excluído”.

Argumentamos que a substituição do termo pobreza pela expressão exclusão social tem a pretensão de deslocar o foco de responsabilidades

---

<sup>27</sup> Para Coutinho (1999), a sociedade civil é o que Gramsci denomina “aparelhos privados de hegemonia” e que são compostos por organismo como igrejas, empresas, institutos científicos, sindicatos que se vinculam ao próprio Estado numa relação de poder, ficando em muitos casos com a execução dos serviços, e o que Fontes (2010) considera como uma tentativa de dar conta dos fundamentos da produção social, representados pelas vontades coletivas num processo de aceitação da dominação construída pelo Estado.

do Estado para o indivíduo a ser incluído, que passa a ser o ator solitário de sua inclusão. Por isso, descarta-se a ideia de classe social e desigualdade, frisando-se a preocupação com os valores de solidariedade, coesão e tolerância e o sentimento de pertencimento a uma comunidade (LEVITAS apud SHIROMA 2001, p. 10).

Frigotto (2010) afirma que as discussões em torno da temática “inclusão/exclusão” assumiram um papel expressivo no contexto da mundialização do capital e das políticas neoliberais, com efeitos significativos e assimétricos nos países do capitalismo orgânico, semiperiférico e periférico, e que têm alimentado os debates no campo econômico-social e educacional. Para ele, as políticas neoliberais e suas reformas trabalham com o objetivo de elaborar estratégias que atinjam ações focalizadas, que não pretendam discutir as questões relativas às conjunturas que as produziram, adquirindo habilidade de administrar as desigualdades por elas criadas (FRIGOTTO, 2010).

Para o autor, a problemática da exclusão social, como forma de criação de um grupo de “sobrantes e descartáveis”, colabora para a ampliação e radicalização da desigualdade de classes e entre as diversas classes sociais, “sinaliza uma realidade mais radical da crise da forma capital” (FRIGOTTO, 2010, p. 427). Um dos exemplos utilizados por Frigotto (2010) é o da classe trabalhadora quando perde a sua condição de trabalhador formal e é colocada em uma condição de inclusão nas políticas focais compensatórias ou do que chama de caridade social. “No plano da luta política, o antônimo da exclusão não é a pura e simples inclusão [...] trata-se de uma inclusão cada vez mais degradada” (FRIGOTTO, 2010, p. 433), principalmente por não gerar uma mudança significativa que consiga transformar a situação do indivíduo mediante a sua realidade, tornando-se um horizonte a utopia da emancipação através de novas relações sociais.

O discurso de Frigotto (2010) se compatibiliza com as considerações de Martins (2002) quando assevera que a emancipação humana é algo utópico nas atuais relações sociais. Seu principal argumento para tal afirmação é de haver uma cooptação do trabalhador, que é levado a adensar a coesão social da classe trabalhadora no sentido de uma pseudoinclusão. Entendemos essas discussões como ponto relevante para verificarmos a atual proposição política contida na maioria dos documentos oficiais relacionados à educação especial, os quais explicitam as situações concretas desses grupos considerados vulneráveis socialmente e por isso indicam a justificativa de

investimentos na educação.

Ao discutir as implicações da utilização dos termos “exclusão/inclusão” como antônimos e suas relações com o ambiente educacional, Freitas (2002) destaca que a “exclusão” está, de certa forma, internalizada na educação. Segundo ele, o que interessa é que os alunos permaneçam na instituição escolar sem que haja preocupação com os processos de aprendizagem, mantendo-se uma postura de redução de custos, principalmente quando há um controle sobre aqueles que estão na escola, como proposto pelos programas de correção de fluxo, classes de aceleração e classes de reforço. O autor acrescenta que, num segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por intermédio da terceirização.

Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série) (FREITAS, 2002, p. 306).

Bourdieu e Champagne (2001) observam que a escola, como instituição do Estado, exclui sempre, mas, agora, ela exclui de forma continuada em todos os níveis de curso e mantém, no próprio âmago, aqueles que exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Acentuam que o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo e isso faz com que a instituição seja habilitada, a longo prazo, por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que não ela mesma. Essas “disfunções” (desqualificação da escola, acesso) são vistas como “o preço a se pagar” para se conseguir os benefícios (políticos, principalmente) da “democratização”.

Leher (2009) se utiliza da terminologia “genocídio intelectual” ao analisar a possibilidade de todas as pessoas chegarem à escola e saírem dela numa condição muito parecida, qual seja, sem a apropriação do conhecimento historicamente produzido e sistematizado. Esse encaminhamento político, para o autor, tem levado a uma modificação do papel da escola em sua função, à qual não se atribui a aprendizagem para todos os alunos, apenas se garante a sua inserção naquele ambiente. Nessa perspectiva, solidifica-se a desigualdade cultural e social que na educação se materializa na forma, por exemplo, de índices, nos números

de matrículas, na presença dos alunos deficientes que, entendemos, formam um grupo tendenciosamente homogêneo que apenas frequenta a escola.

Importante acréscimo a essa discussão é dado por Freitas (2002) quando se refere à “qualidade” tomada como geradora de menores gastos, menores custos — noção perceptível quando observamos, no discurso, ideias constantemente utilizadas, como as de progressão continuada, conclusão na idade correta, correção de fluxo para alunos que se encontram com distorção idade/série. O autor faz críticas a essas políticas quando são registrados em documentos que os “custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico [...]” (FREITAS, 2002, p. 306).

Nesse sentido, podemos discutir o conceito de “exclusão branda”, presente na obra de Bourdieu e Champagne (2001), que tem como ideia central a compreensão de que é no decorrer do processo escolar que os sujeitos (de determinadas classes) são excluídos. Os autores enfatizam que a ideia de formar todos e dar oportunidade a todos para chegarem ao mercado, na prática social, é a tentativa de constituir um ambiente apontado como de diversidade, mas que direciona a uma coesão social e até mesmo a uma uniformidade nas ações educacionais.

Segundo Bourdieu e Champagne (2001), nas últimas décadas houve mudanças profundas no valor econômico e simbólico dos diplomas e a desvalorização pela quantidade gera, para os formandos das camadas populares, maior risco de se formarem e não encontrarem possibilidade de participação no mundo do trabalho. Assim, “a instituição escolar é vista cada vez mais como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 483).

Martins (2002) salienta que o processo de alternativas aos excluídos parte de uma mesma sociedade que cria formas diferenciadas e desumanas de participação, à medida que proporciona condições de privilégios e não de direitos. Por esse viés, o termo “exclusão” não pode ser visto como uma categoria de análise, principalmente porque o atributo de sujeito não acontece na prática. “Excluído e exclusão são construções, projeções de um modo de ver próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que, por isso, julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso” (MARTINS, 2002, p. 30). O autor também alerta

para a construção discursiva que projeta a chamada exclusão como uma “novidade” a ser aceita por todos, porque, para ele, não passa de uma “velhice renovada”. “O discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo” (MARTINS, 1997, p. 27).

Oliveira (2004, p. 179) afirma que a exclusão aparece na lógica do sistema do capital, colocando como horizonte a inclusão, “mas isto não é mais do que a *negação imediata*, que apenas reafirma a afirmação, pois, em termos práticos, a inclusão do excluído é sua integração à lógica do princípio sintético, à lógica do capital”. Assim como Martins (2002), Oliveira (2004) considera que o termo se tornou tão genérico que passou a determinar diferentes populações, com intencionalidades distintas, servindo a todos. Assim, a educação passou a ter uma função significativa, pois é um dos pontos iniciais para a formação dessa pseudoparticipação do indivíduo na sociedade, reafirmando o que Patto (2007) chama de postura do pensamento educacional nacional, no qual a função da escola não passa pela lógica da aprendizagem, mas de sustentação ou de resolução dos problemas de marginalidade.

A partir dessas discussões, buscamos entender como a educação especial, como modalidade de ensino, passou a ser pensada e ser construída como uma das principais esferas organizadoras e mantenedoras da política de inclusão.

Shiroma (2001) ressalta que os documentos começam a apresentar um tom de estranhamento e inconformismo relativos aos indicadores de pobreza e de exclusão social para justificar uma possível reforma nas áreas sociais. Nesse caso, a educação e a empregabilidade passaram a ser vistas como saída para reverter o processo de “exclusão” identificado, sendo o caminho aparente para promover a “inclusão”. Nesse processo, a escola foi ganhando a característica de centralidade e não de prioridade, com possibilidades práticas consideradas abrangentes sendo aplicadas, ganhando força movimentos como o de “educação ao longo da vida”<sup>28</sup>. Entendemos que centralidade implica estar exclusivamente no centro do discurso, diferentemente da perspectiva de priorização, na qual a administração pública interfere na forma de

---

<sup>28</sup> Marilda Merênciã Rodrigues (CED/UFSC), em sua tese intitulada “Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana” (RODRIGUES, 2008), discute as matrizes históricas da noção de educação ao longo da vida, proposta como eixo orientador de um novo modelo de educação para o século XXI, defendido e disseminado no âmbito da UNESCO e da União Europeia.

direcionamento de recursos e nas ações a serem realizadas.

É no centro das discussões referentes à “inclusão” e à “exclusão” que a educação especial vem ganhando destaque, principalmente no correr da década de 1990, em âmbito nacional e sendo considerada como aquela capaz de tornar a sociedade inclusiva.

Julgamos ser importante buscarmos os aspectos relevantes da construção histórica da educação especial no Brasil, a fim de analisarmos a atual conjuntura e suas relações com a perspectiva de Estado que se apresenta atualmente. Diante disso, centramos nossa análise da construção discursiva presente nos documentos em âmbito nacional e internacional que passaram a sustentar boa parte das ações governamentais.

## 2.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As políticas públicas de educação especial ganharam maior visibilidade no Brasil nos últimos anos do século XX (década de 1990), incentivadas pelas mobilizações mundiais que resultaram na Declaração de Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), tomadas por alguns intelectuais da área da educação especial — a exemplo de Maria Teresa Eglér Mantoan (2001), Marli Vizim (2009) e Francéli Brizolla (2009) — como “marcos fundamentais”. Entretanto, essa discussão é anterior. A LDB de 1961 (BRASIL, 1961) já vinha propondo uma série de ações aos sujeitos atendidos pela área. Outros exemplos são a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 e a criação da CORDE em 1986. De forma significativa, as ações mais efetivas relacionadas à educação especial foram tomadas pela iniciativa privada e estabeleceram relações com o Estado, muitas sustentadas até a atualidade, como as escolas especiais.

Entendemos ser fundamental uma análise do contexto contemporâneo da educação especial e da inclusão no âmbito da educação brasileira, buscando a construção desse cenário de atendimento em sua raiz. Não tivemos a pretensão de analisar todos os momentos da história da educação especial no Brasil, mas pontuamos alguns momentos específicos que nos permitiram traçar uma discussão, examinando a atual conjuntura política, que interfere e compõe o que entendemos ser o papel atribuído à educação especial pelo Estado.

Uma das características marcantes do processo de constituição da educação especial apontada por Kassir (2011a) se refere aos grupos

privados que se responsabilizaram pelo atendimento dos alunos.<sup>29</sup> Essa histórica relação entre público e privado no atendimento aos sujeitos da educação especial torna evidente o poder de instituições privadas assistenciais (como Sociedade Pestalozzi e APAEs) na definição de políticas e ações voltadas à área, uma vez que assumem a posição de atores principais na educação especial brasileira. Por outro lado, Bueno (2004, p. 114) comenta:

A ação do Estado em relação à Educação Especial, embora não atingisse a quantidade de atendimentos das entidades privadas e se restringisse basicamente à deficiência mental, foi se sistematizando e se organizando através da normatização e da centralização do atendimento por parte de órgãos públicos.

Analisando os escritos de Jannuzzi (2004) e Bueno (2004), percebemos que o atendimento aos alunos com deficiência no início do século XX era realizado por intermédio de “serviços de higiene mental”, com assistência médica e educativa, tendo apoio do serviço de psicologia educacional que contribuía com o diagnóstico dos sujeitos. Jannuzzi (2004) lembra que as escolas regulares também sofriam as consequências dessas medidas de higiene, uma vez que se preocupavam mais com a parte assistencialista e filantrópica do que com a escolarização desses sujeitos. Segundo Bueno (2004), a rede pública passou a realizar maior número de atendimento após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento e a proliferação das entidades, quer pela criação de federações estaduais, nacionais e privadas, quer pelo surgimento dos serviços de educação especial nas secretarias estaduais de Educação e das campanhas ligadas ao Ministério Público.

Importa-nos esclarecer que o surgimento de instituições para atendimento aos deficientes não foi obra direta do Estado. Essas entidades foram criadas mais por uma pressão dos pais e amigos para assistência a esses sujeitos do que por considerações pelos seus direitos à educação.

O Estado passou a organizar nacionalmente o atendimento à educação especial quando da criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha a função de organizar as ações

---

<sup>29</sup> Para a autora, os alunos com maior comprometimento foram atendidos, historicamente, pela iniciativa privada e aqueles avaliados como com menos comprometimento tiveram atendimento nas classes especiais públicas (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2009).

ligadas ao atendimento das pessoas com deficiência. Jannuzzi (2004) afirma que a criação do CENESP, vinculado ao Ministério da Educação, aparentou significativa força política, pois, em seus objetivos, tinha a proposta de trabalhar com autonomia administrativa e financeira e coordenar todas as iniciativas no campo do atendimento às pessoas denominadas “excepcionais” na época. Mesmo com esse aparente avanço nas relações estatais com os deficientes, segundo a autora, o CENESP mantinha a proposta de seguir os princípios doutrinários que norteavam a educação especial naquele momento, centrada apenas no cuidado. Destacamos que a criação do CENESP não representou uma atitude direta do governo na oferta de atendimento educacional especial, mas foi estruturado objetivando uma regulamentação de alguns serviços nas instituições privadas. Entretanto, Jannuzzi (2004) afirma que a criação desse órgão não pode ser vista apenas pela lógica pessimista, pois ele colaborou para que as questões relacionadas aos deficientes ficassem mais próximas da área da educação, principalmente naquele momento em que era prática comum deixar essas pessoas próximas ou sob a responsabilidade da área de saúde ou do assistencialismo.

Bueno (2004) corrobora essa compreensão, destacando que, com a criação do CENESP, buscou-se organizar, em âmbito nacional, as políticas de educação especial vinculadas ao Ministério da Educação. Ainda sobre esse período, Jannuzzi (2004) apresenta a criação da CORDE, que não surgiu como uma substituição ao CENESP, mas como um órgão do Ministério da Justiça. Ressaltamos que a criação de órgãos públicos, como CENESP e CORDE, não foi capaz de gerar significativas mudanças em relação ao atendimento destinado aos alunos deficientes, principalmente porque essa forma de atendimento já estava majoritariamente instalada nas instituições privadas assistencialistas.

Uma mudança mais abrupta na legislação nacional aconteceu com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabeleceu, em seus diversos artigos, a atenção aos deficientes, apontando temas como ensino, cargos, atendimento especializado, locomoção, trabalho, proteção e integração. Kassar (2011) destaca que a Constituição foi um marco como estatuto jurídico da Nação, caracterizando-se pela ênfase às questões sociais e pelo estabelecimento de princípios de descentralização e municipalização da execução das políticas públicas sociais. Observamos que alguns termos utilizados atualmente já estavam presentes na Constituição de 1988 e que na formulação de diferentes discursos tiveram seu uso modificado, sem que provocassem transformações efetivas nas políticas para a área.

Outro momento que destacamos é a promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 1996, que, na área de educação especial, retrata as discussões que vinham acontecendo em âmbito mundial, principalmente com as declarações de Jomtien e de Salamanca, as quais procuravam construir ideais de “educação para todos”. Sobre esse assunto, Meletti (2008, p. 3) acentua:

Na linha de materializar a educação para todos e a escola inclusiva, a Educação Especial passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, a partir da educação infantil e que, apenas em casos excepcionais – aqueles que em função dos comprometimentos do aluno – em que a escola não tiver recursos para o atendimento é que este poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais: classes ou escolas.

Meletti (2008) afirma que a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996) apresenta a concepção de educação especial como modalidade de ensino e como um dever constitucional do Estado. Chama-nos atenção, nos apontamentos da autora, a ideia de que na LDB as categorias de deficiência vão perdendo suas definições e sendo tratadas na lógica das necessidades educacionais especiais. Muito mais que uma simples mudança na nomenclatura, esse tratamento projeta a noção de que a deficiência é mais uma diversidade apresentada pelos alunos. Essa compreensão indica que os alunos da educação especial estão em igualdade de condições, ao menos juridicamente, com outros grupos de “excluídos”, como os nômades, ribeirinhos, negros. Tenta-se, com esse discurso, obscurecer as reais condições objetivas desses sujeitos, constituintes da classe trabalhadora.

A mesma LDB não abandona o processo de atendimento em instituições próprias, mantendo o termo “preferencialmente” quando se refere ao lócus para o atendimento aos alunos da educação especial. Discutindo a questão do atendimento a ser oferecido pelas instituições privadas assistenciais, Meletti (2008, p. 4) salienta:

A LDBEN 96 mantém a valorização da iniciativa privada por meio do apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições especializadas, desde que sejam sem fins lucrativos, que atuem exclusivamente em Educação Especial e que atendam aos critérios estabelecidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino (art. 60), possibilitando seu reconhecimento como escola

pertencente ao sistema comum de ensino.

Kassar, Arruda e Benatti (2009) apontam que a LDB 9394/96 expressa as intenções de políticas internacionais ao propor que o discurso de inclusão passe a ser entendido como uma ação direta sobre os diferentes grupos sociais, étnicos, culturais. Esses princípios foram se consolidando durante toda a década de 1990, tanto que em 2001 foi aprovada a Resolução n. 2 (BRASIL, 2001) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). Para Kassar, Arruda e Benatti (2009), a Resolução serviu para disseminar os princípios de atendimento a todos, diante da ideia de diversidade. Essa disseminação de ideias no campo da educação nacional é perceptível no número de documentos, tanto normativos como orientadores, que passaram a direcionar ações para realização da chamada “educação para todos”.<sup>30</sup>

Compreendemos que o “caminho” legal que as questões da educação especial tomaram foi o de construção de discursos que aparecem como inovadores e que podemos entender como disputas significativas entre vários setores e instituições envolvidos na área, como a SEESP e as APAEs. Notamos que a Resolução n. 2 propôs mudanças na forma como vinha sendo tratada a educação especial na política nacional brasileira, posicionando-a como responsável por assegurar recursos e serviços educacionais especiais, “organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001).

A análise documental relacionada à educação especial nos permitiu perceber que as várias formas legais que foram sendo criadas ao longo da história da educação brasileira caminharam para a constituição de um público-alvo das políticas muito amplo e que contribuíram para difundir as ideias de inclusão e de diversidade em diferentes grupos, não somente da educação especial. Leher (2009) diz que essa ampliação dos sujeitos agregados à lógica da diversidade constitui uma população que está na escola, mas não tem acesso à escola.

A remodelação do discurso, que ressaltamos ser próprio do sistema capitalista, pode ser percebida na apresentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

---

<sup>30</sup> No decorrer desta pesquisa, analisamos alguns desses documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), Decreto 7.611 (BRASIL, 2011a) e Nota Técnica 62 (BRASIL, 2011b).

(BRASIL, 2008) — a partir de agora referenciada pela sigla PNEEPEI —, quando esta propõe como inovação a estruturação dos ambientes escolares para a chamada “inclusão escolar”, reforçando as temáticas utilizadas durante a década de 1990. A PNEEPEI se coloca como a responsável por mobilizar meios para a efetivação do objetivo de “inclusão”, por meio da qual todos os alunos seriam inseridos nas “escolas regulares”, sem que se apresente, para isso, os mecanismos e a logística de sua aplicação.

Entendemos que as possibilidades de inclusão apresentadas pelo governo têm sido principalmente na tentativa de constituir uma ideologia de distanciamento das instituições assistencialistas e filantrópicas, não no sentido de eliminá-las, mas de diminuir sua influência, principalmente no campo político. Entretanto, a permanência dessas instituições ainda é vista com relevância naqueles atendimentos dos sujeitos que possuem maiores comprometimentos. A percepção é de que os interesses de atendimento superam as questões dos alunos e colocam em discussão outros aspectos, como o financiamento.

Na PNEEPEI — documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008<sup>31</sup> — há o apontamento de que as instituições de educação especial mantêm, sob sua tutela, grande parte do atendimento aos alunos deficientes. Percebemos que, mesmo com ações que visavam à redução do poder de influência das instituições privadas, estas ainda permaneceram com poder significativo sobre a política para a área. O Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011a), no segundo artigo, aponta a obrigação da educação especial de oferecer os serviços de apoio especializados, denominados atendimento educacional especializado, entendendo que o Estado ainda sustenta a modalidade de ensino na atuação das escolas especiais, construindo um processo de sustentação e legitimação das instituições privadas. Esse aspecto se justifica ao

---

<sup>31</sup> O grupo de trabalho que redigiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008 foi composto por: Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC com a participação de Cláudia Pereira Dutra, Cláudia Maffini Griboski, Denise de Oliveira Alves e Kátia Aparecida Marangon Barbosa. Colaboradores: Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS), Cláudio Roberto Baptista (UFRGS), Denise de Souza Fleith (UNB), Eduardo José Manzini (UNESP de Marília-SP), Maria Amélia Almeida (UFSCar), Maria Teresa Egler Mantoan (UNICAMP), Rita Vieira de Figueiredo (UFC), Ronice Muller Quadros (UFSC) e Soraia Napoleão Freitas (UFMS).

notarmos que o Decreto 7.611 abre a possibilidade de que as instituições de educação especial de cunho privado possam realizar a matrícula exclusiva dos seus alunos, de tal forma que ela se transforma em uma modalidade substitutiva.

Ainda em 2008, na perspectiva da Resolução n. 2, foi publicada a PNEPEEI, referindo-se principalmente à organização e à perspectiva educacional para a área. A política nacional de 2008 se apresenta como aquela que procura garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Entretanto, em 2011, quando foi assinado pela presidente Dilma Rousseff e pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, o Decreto 7.611, dispoendo sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, propôs um novo posicionamento no papel das escolas especiais no cenário nacional, consideradas nos próprios documentos oficiais como espaço inclusivo. Esse Decreto causou polêmica no meio acadêmico e político, pois rerepresentava o incentivo financeiro do setor público para a iniciativa privada. Tal polêmica levou o MEC a lançar a Nota Técnica 62 (BRASIL, 2011b)<sup>32</sup>, documento publicado com o intuito de orientar os chamados sistemas de ensino após a publicação do Decreto 7.611. Porém, a Nota Técnica não diminui a polêmica causada pelo Decreto referente ao papel das instituições assistenciais, uma vez que reafirma a importância de tais instituições para a educação especial, prevendo incentivo financeiro para elas.

Esses elementos constituem a base para nossa discussão no próximo item, de tal forma que procuramos aproximar nossa análise das relações estabelecidas entre as políticas de educação especial e as políticas de inclusão.

## 2.2 AS RELAÇÕES ENTRE O ESTADO E A INICIATIVA PRIVADA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os princípios de renovação do Estado presentes na década de 1990 e analisados anteriormente proporcionaram a abertura de possibilidades para a transformação dos discursos, fundamentando uma série de ações dentro do ambiente educacional e procurando construir

---

<sup>32</sup> A Nota Técnica n. 62 foi assinada pela diretora de Políticas de Educação Especial (DPEE) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Cláudia Dutra, que até 2012 era secretária de Educação Especial da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP).

momentos e atividades que pudessem apresentar as práticas da chamada educação inclusiva. A palavra “inclusão” passou a fazer parte de quase todas as discussões, pareceres e documentos oficiais e, em muitos destes, encontramos o termo sendo apresentado como sinônimo da educação especial.

Meletti (2008) afiança que, ao longo do processo de constituição dos serviços de educação especial, a execução deles apresentou algumas características de distanciamento do que se chamou de sistema comum de ensino sob responsabilidade do Estado. Ressaltamos o marcante afastamento ou a completa inoperância do Estado em ações de atendimento aos deficientes, fato que gerou, conseqüentemente, uma legitimação das instituições filantrópicas e assistencialistas de caráter privado, como o Instituto Pestalozzi e as APAEs, que acabaram por assumir essa função, realizando-se, assim, a transferência da responsabilidade ao setor privado.

Com os elementos apresentados por Jannuzzi (2004) e Bueno (2004, 2008), entendemos que as ações políticas relacionadas à educação especial não foram constituídas pensando o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Em vez disso, nos diferentes momentos históricos, o tratamento dado aos deficientes e suas possibilidades de atendimento passaram pela adaptação ao ambiente social, regeneração ou cura, desprezando-se possíveis ações que pudessem proporcionar uma melhor condição de vida.

Jannuzzi (2004) afirma que a preocupação em gerar um ambiente educacional para os deficientes fez surgir um fenômeno ainda comum e que possui grande força, representado pelo fato de as instituições privadas de cunho filantrópico assumirem a responsabilidade pelo atendimento aos deficientes, o que, de certa forma, levou o Estado a uma acomodação, principalmente quando passou a financiar os trabalhos desenvolvidos por essas instituições, aparecendo com destaque a prática de parcerias e convênios.

Na ampliação do setor privado e no afastamento do Estado de questões relacionadas à educação e à assistência social, temos a consolidação de um campo fértil para criação das instituições especiais privadas de cunho filantrópico como a instância social responsável pelo atendimento à pessoa com deficiência mental em nossa sociedade (MELETTI, 2008, p. 1).

Para Meletti (2008), essas instituições, ao assumirem os serviços

destinados a esses sujeitos, exercem também grande influência junto aos organismos oficiais na elaboração e implementação de políticas educacionais. No entendimento de Jannuzzi (2004), acontece uma simbiose entre as duas esferas administrativas, de tal forma que o privado exerce influência no público e gera determinações na política pública. Meletti (2008) comenta que essas ações vão sendo articuladas de tal maneira que legitimam as instituições privadas como as responsáveis pela educação dessa parcela da população. A participação do Estado, em contrapartida, materializa-se em auxílios diversos, desde técnicos e financeiros até incentivos fiscais com isenção e redução de impostos. Percebemos que esse poder de influência pode ser mais presente em alguns estados que em outros.

Para Kassar, Arruda e Benatti (2009), parece contraditória a relação entre as discussões de educação inclusiva e de uma participação grande do setor privado na educação especial, mas ela se torna perceptível quando retornamos à lógica da reforma do Estado na década de 1990. O Estado se propõe a dividir sua responsabilidade com o terceiro setor, num movimento de “publicização” — entendida como uma forma de privatização: “a transferência de recursos públicos para entidades privadas, filantrópicas ou não, com a finalidade de cumprir obrigações constitucionais de atendimento público do que se constitui direito social do cidadão e obrigação do Estado” (MORAES, 2011, p. 85). Ela traduz o momento em que o Estado e o terceiro setor trabalham simultaneamente — “a posição que o Estado assume em relação às ações sociais aproxima-se do enfoque proposto pelo Banco Mundial, em seus relatórios” (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2009, p. 28). Isso conduz à constatação de que os recursos estatais estão presentes nos dois setores, com a manutenção do público e os convênios do terceiro setor.

As relações diretas por meio de parcerias entre a área estatal e a privada não são recentes na história do Brasil. Segundo Bueno (2004), a formação das instituições privadas filantrópicas de cunho assistencialista ligadas à oferta de serviços da educação especial do século XX, especialmente Pestalozzi e APAE, refletiu diretamente nas ações políticas da educação especial, principalmente quando essas entidades se solidificaram como as únicas responsáveis pelo atendimento educacional de alunos com deficiência. A responsabilização pelo fornecimento de atendimento especializado e pela formação dos profissionais especializados levou-as a uma contraposição com instâncias estatais que “enfrentam o grave problema de falta de condições de trabalho” (BUENO, 2004, p. 120).

Kassar (2011) afirma que, mesmo com algumas ações que

procuraram diminuir ou diluir a participação dessas entidades na educação especial, citando como exemplo o Decreto 6.571, de 2008, que direcionava todo o atendimento para as escolas regulares, tais instituições ainda permanecem com força significativa no cenário nacional e têm alimentado uma série de disputas no campo político, como podemos observar no Decreto 7.611, de 2011, potencialmente favorável às instituições privadas.

Entretanto, observamos que, no campo das disputas políticas, um aspecto legitimador para ambos os lados é o uso de certas terminologias que são apropriadas por esses interlocutores. Bueno (2008) faz uma análise das terminologias utilizadas a partir da ideia de “inclusão” — tema por ele considerado como um dos mais candentes nas políticas educacionais em âmbito mundial — e destaca o esforço sistemático para criação de uma percepção inovadora para a “inclusão escolar”, de tal forma que esta seja vista como algo novo e por isso justifique sua aceitação e ao mesmo tempo esteja no campo do compromisso a ser assumido pelas instituições escolares. Ganha, assim, uma denotação quase que vocacional de uma “nova missão da escola”.

Ao se colocar a educação inclusiva como um novo paradigma, tenta-se esconder que, há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais de saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular (BUENO, 2008, p. 46).

Garcia (2013) afirma que a perspectiva inclusiva não contribui para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, ainda que favoreça a aceitabilidade da presença desses sujeitos na escola e que se observem casos particulares de sucesso. Bueno (2008) já chamava a atenção para essa improdutividade dos processos inclusivos frente a uma escola também sustentada na improdutividade intelectual, como sinalizava Patto (2007).

Parece ser ingênuo o espanto de muitos profissionais, estudantes e acadêmicos da Educação Especial frente aos resultados escolares extremamente baixos alcançados

por alunos deficientes, em particular aqueles oriundos das camadas populares, inseridos ou não em classes regulares, como se eles refletissem situação muito diferente de seus pares não deficientes (BUENO, 2008, p. 47).

Para Bueno (2008), o emprego indiscriminado da perspectiva de inclusão é uma realidade bastante visível no processo de educação nacional e gera uma massa de sujeitos que saem da escola, após oito anos de permanência nela (à época), mas não conseguem o mínimo de apreensão de conhecimento. Para sustentar essa análise, o autor se utiliza de três pilares básicos de discussão que considera como heresias perante o modelo institucionalmente proposto: 1) as discussões relacionadas ao uso do termo inclusão como um conceito, 2) a população a ser atingida pelo termo e 3) as perspectivas políticas ligadas à inclusão escolar. Nessa discussão, Bueno (2008) salienta que tem acontecido, em nossa realidade como nação brasileira, a adoção de terminologias que parecem ser todas sinônimas, gerando uma homogeneidade de definições que não especificam particularidade alguma ou potencialidade dos envolvidos. “Inclusão escolar” e “educação inclusiva” são as definições estudadas pelo autor, que as entende de maneira diferente: “inclusão escolar” se refere a uma proposição política de incorporação de alunos que, tradicionalmente, têm sido excluídos da escola, enquanto “educação inclusiva” diz respeito a um objetivo político a ser alcançado (BUENO, 2008, p. 49). Para o autor, a constante indefinição dos termos e do entendimento sobre eles leva a uma situação ambígua com relação à definição do público-alvo das políticas de inclusão.

Bueno (2008) destaca ainda que a intenção de aproximar e fundir as definições de “educação inclusiva” e “inclusão escolar” projeta na sociedade a perspectiva extremamente otimista de serem caminhos para uma sociedade inclusiva. Para ele, quando se pensa uma política de educação inclusiva, projeta-se que sempre continuarão a existir pessoas que necessitarão ser incluídas, conseqüentemente, ao contrário de se incorporarem à escola todos com qualidade, “se transmuta num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado” (BUENO, 2008, p. 56).

Na mesma linha de discussão, Michels (2002) afirma que a tônica das políticas públicas se apresenta na ideia de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas não existe uma inserção desses sujeitos no ensino regular, de tal forma que sempre é necessário

um complemento que indique o modo como tal integração se realiza. Essa incapacidade de definir as ações gera ambiguidade conceitual e, por isso, cria uma possibilidade para que a segregação e a exclusão sejam ocultadas.

Os apontamentos teóricos desses autores podem ser observados na construção discursiva dos documentos oficiais. No documento relativo à PNEEPEI encontramos a afirmação de que a educação inclusiva faz parte de um movimento mais amplo, “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Esse movimento amplo a que se refere o documento constitui, segundo a PNEEPEI, um paradigma educacional, como se pode observar no excerto a seguir:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

O documento sugere uma inclusão que trata de um conjunto de direitos, porém, não encontramos indicações claras de quais são esses direitos. Ao mesmo tempo, lemos no documento a proposição de que a educação especial assuma um papel central no debate acerca da sociedade contemporânea, no sentido de torná-la “inclusiva”. Todavia, a exemplo do que ocorre com os citados direitos, não há definição do que seja considerada “inclusão” ou “sociedade inclusiva”.

Destaca-se no documento a indicação de que se deve formar uma sociedade inclusiva e que, para constituí-la, a escola seria conclamada como importante esfera social. O papel desta parece ganhar relevância ao ponto de ser considerada a responsável pela superação da exclusão. Notamos que o termo “inclusão” passa a ser utilizado como adjetivo de sociedade, escola e sistema educacional e sustentado como um bloco orgânico.

A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a

organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 1).

No documento em análise, o termo “inclusão” é tratado em oposição à “exclusão” e se afirma que essa “política inclusiva” possibilitará a superação da lógica da “exclusão”. Diante dessas afirmações, podemos perceber um projeto de educação e sociedade que busca manter a organização social capitalista, ao mesmo tempo em que tenta obscurecer as relações de classe, próprias dessa sociedade. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) acentuam que há “uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial”, tentando eclipsar a visão da totalidade, do que está posto além do que a política chama de “inclusão”.

Em sua análise, Kassar, Arruda e Benatti (2009) ressaltam que um dos grandes incentivadores do que chamamos de homogeneização dos conceitos ou das categorias ligadas à educação especial passa pela redução dos custos e encontra justificção na Declaração de Salamanca. Essa declaração enuncia que, diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros aspectos. Dois anos após a Declaração de Salamanca, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. “Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar” (KASSAR, 2011, p. 71).

O Decreto 7.611 (BRASIL, 2011a) afirma, em seu texto, que não deve ocorrer exclusão sob alegação de deficiência. Defende o ensino fundamental gratuito e compulsório e assevera que, para ocorrer a inclusão deve ser oferecido apoio necessário à escolarização dos alunos sujeitos da educação especial, com medidas individualizadas e efetivas para cumprir a meta de inclusão plena, conforme está expresso no seu Art. 1º:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:  
I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011a).

Corroborando a política de perspectiva inclusiva, o Decreto n. 7.611 atribui papel relevante às instituições que atuam historicamente na educação especial — aquelas privadas e assistenciais de caráter filantrópico. Pelo Decreto, o Estado deve prestar apoio técnico e financeiro para essas entidades, como indicado em seus artigos 1º e 5º:

Art. 1º VII - oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino; VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011b).

Então, o que vinha sendo anunciado como grande política para a educação especial, ou seja, a superação da segregação, considerada como a propulsora de uma sociedade não excludente, cede lugar às instituições privadas assistenciais que assumem, em parte, a tarefa de executoras da política de inclusão. Podemos dizer que tal indicação parece um contrassenso presente na política para a educação especial de perspectiva inclusiva. Porém, precisamos considerar a disputa histórica na área de educação especial (assim como na educação em geral) entre

os defensores do ensino público e aqueles que advogam pelo ensino privado, mesmo de caráter assistencial e filantrópico. O Decreto 7.611 parece ser a expressão da vitória dos representantes das instituições privadas de educação especial que vinham lutando e disputando espaço na política de perspectiva inclusiva durante toda a primeira década do século XXI e que, supostamente, possuíam um direcionamento diferenciado da PNEEPEI.

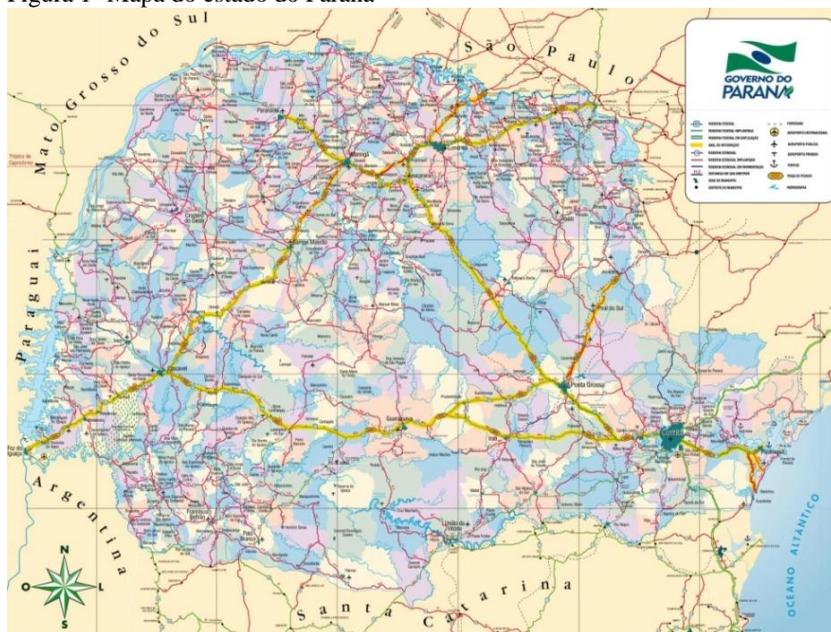
Essas perspectivas interferem diretamente na constituição de políticas educacionais, analisadas a partir dos documentos elaborados pelos estados brasileiros, e sustentam formas diferenciadas de estruturação, ao mesmo tempo em que mantêm uma uniformidade em seus objetivos. Nesse sentido, buscamos analisar os processos constitutivos da política de educação especial nos estados de Santa Catarina e do Paraná.



### 3 IDENTIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

O estado do Paraná integra a região Sul do Brasil e possui uma população de 10.444.526 habitantes, distribuídos em 399 municípios. A densidade demográfica do estado é de 52,40 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2010). Com área total de 199.307,922 km<sup>2</sup>, faz divisa com o estado de São Paulo (ao norte), Santa Catarina (ao sul), Oceano Atlântico (leste), Mato Grosso do Sul (noroeste), Argentina (sudeste) e Paraguai (oeste), como mostra a Figura 1.

Figura 1- Mapa do estado do Paraná

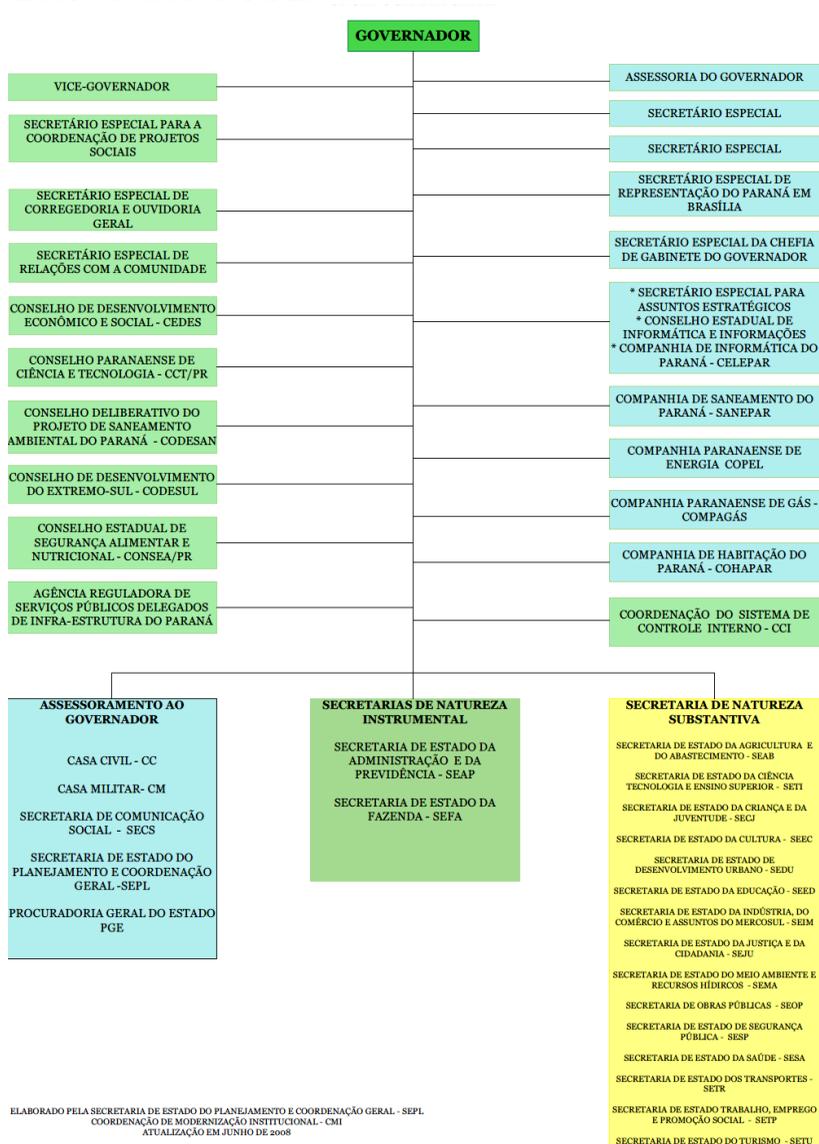


Fonte: Guia Geográfico (2013)

A organização executiva do governo do estado possui uma estrutura que se ramifica em diversas secretarias, denominadas como: especiais, conselhos, agência reguladora de serviços públicos, coordenação de sistemas de controle interno, companhias de energia, saneamento, habitação e gás. Num segundo plano, estão agrupados três blocos de organização: os órgãos de assessoramento ao governo, as secretarias de natureza instrumental e as secretarias de natureza substantiva.

O organograma geral da estrutura organizacional básica do poder executivo do estado do Paraná é mostrado na Figura 2.

Figura 2 – Organograma geral da estrutura organizacional básica do poder executivo do estado do Paraná



Fonte: ConCidades/PR (2013)

Com relação ao cenário educacional, o estado do Paraná contava, segundo dados do Censo Escolar do INEP (2013), com 2.549.548 milhões de matrículas em 2012. A Tabela 2 apresenta a distribuição dessas matrículas por dependência administrativa e etapa de ensino.

Tabela 2 – Número de matrículas iniciais no estado do Paraná em 2012

		NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS										
Município	Dependência	Matrícula Inicial										
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)	EJA (semipresencial)				
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental	Médio <sup>2</sup>	Fundamental	Médio	TOTAL
TOTAL	Estadual	1	459	4932	631775	412652	30765	65413	58944	0	0	1.204.941
	Federal	68	32	0	474	4211	3463	0	296	0	0	8544
	Municipal	117282	143321	676118	16500	0	0	18076	0	0	0	971.297
	Privada	42687	56103	103927	76236	63902	20221	470	1220	0	0	364.766
	Total	160038	199915	784977	724985	480765	54449	83959	60460	0	0	2.549.548

Fonte: INEP (2013)

Em relação à matrícula dos alunos da educação especial, o estado contabilizava, em 2012, 79.308 mil matrículas em diferentes etapas de ensino e nas distintas dependências administrativas, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Número de matrículas iniciais no estado do Paraná em 2012 (educação especial)

<b>NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS</b>										
		<b>Matrícula Inicial</b>								
<b>Município</b>	<b>Dependência</b>	<b>Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)</b>								
		<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	<b>Médio</b>	<b>Ed Prof. Nível Técnico</b>	<b>EJA Fund</b>	<b>EJA Médio</b>	<b>TOTAL</b>
	Estadual	3	4	211	14839	3647	74	906	409	20.093
<b>TOTAL</b>	Federal	2	0	0	0	10	15	0	1	28
	Municipal	613	810	21922	334	0	0	1585	0	25.264
	Privada	2552	2131	12178	374	211	36	16440	2	33.924
	<b>TOTAL</b>	<b>3.170</b>	<b>2.945</b>	<b>34.311</b>	<b>15.547</b>	<b>3.868</b>	<b>125</b>	<b>18.931</b>	<b>412</b>	<b>79.309</b>

Fonte: INEP (2013)

Como observamos na Tabela 3, do total de 79.308 matrículas gerais, 16.446 estavam na rede estadual, 25.264 na rede municipal e 33.924 na rede privada. Analisando os dados apresentados nas tabelas 2 e 3, percebemos algumas diferenças que consideramos significativas, como a proporção de matrículas na educação especial e nas demais modalidades. De acordo com os dados da Tabela 2, o atendimento estava concentrado nas redes estaduais com 47,26 % das matrículas; a rede municipal registrava 38,09% e a rede privada 14,30%. Entretanto, em relação às matrículas apontadas como da educação especial (Tabela 3), a rede estadual tinha 25,33% do total, a rede municipal 31,85% e a rede privada 42,77%. A rede federal apresenta parcela pequena nas duas tabelas, com 0,33 % na primeira e 0,03% na segunda.

Vemos, nas duas tabelas, que a rede municipal absorvia, em 2012, quantidade expressiva de matrículas. A alteração significativa na comparação entre as duas é a proporcionalidade da rede estadual e da privada<sup>33</sup>. Na primeira tabela, a rede estadual reúne a maioria das matrículas e na segunda tabela é a rede privada que possui a quantidade maior de matrículas. Entendemos que a rede privada, no caso da segunda tabela (matrículas na educação especial), compreende predominantemente as instituições filantrópicas assistenciais — conhecidas como escolas especiais<sup>34</sup> —, notadamente porque a Secretaria de Estado da Educação (SEED) mantém uma política de aproximação e legitimação dessas instituições.

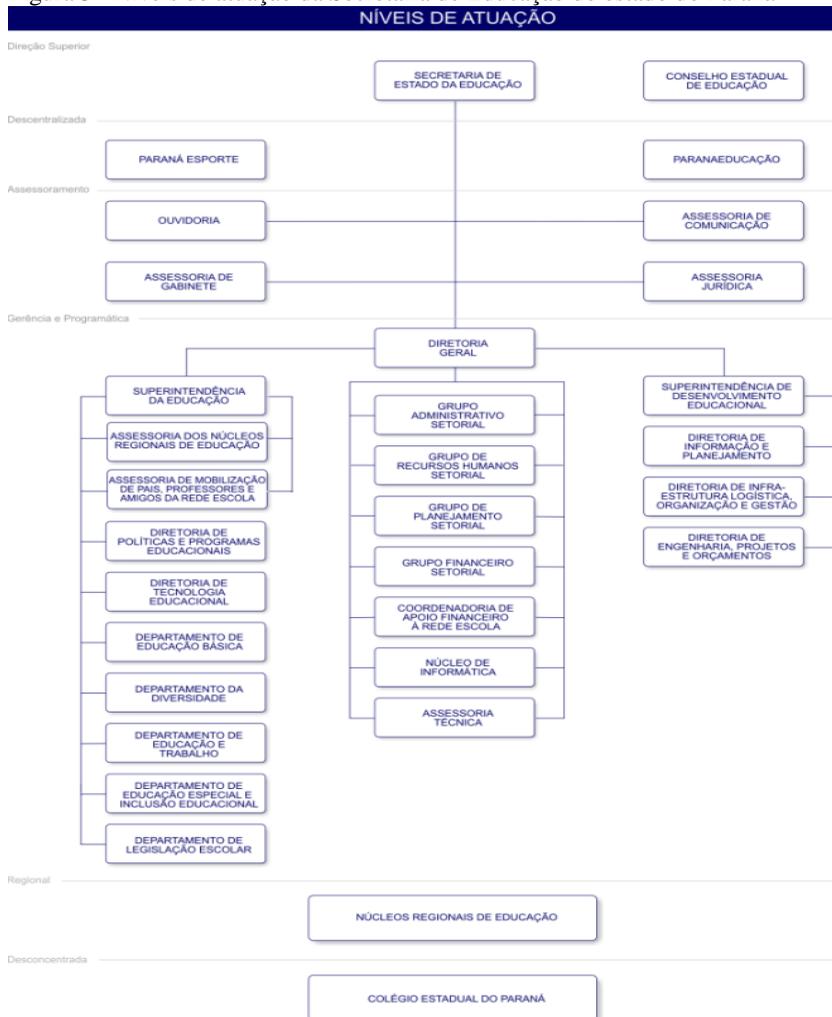
Atualmente a SEED está sob o comando do vice-governador Flávio Arns (desde o dia primeiro de janeiro de 2011) e possui organização em cinco níveis de atuação que direcionam os trabalhos em suas diversas especificidades, como mostrado na Figura 3.

---

<sup>33</sup> Calculamos a proporcionalidade percentual a partir do total de matrículas tanto na Tabela 1 como na Tabela 2, podendo comparar a quantidade percentual, visto que o número total de uma tabela pra outra apresenta muita diferença.

<sup>34</sup> Na conclusão desta dissertação já estavam disponíveis os dados preliminares de 2013 relacionado a matrículas. Percebemos que nos dados do Paraná houve uma alteração nas matrículas de educação especial: o número total diminuiu de 79.309 em 2012 para 78.303 em 2013; entretanto, ocorreu aumento nas matrículas da rede privada de 33.924 (42,77%) em 2012 para 35.083 em 2013, o equivalente a 44,80% das matrículas na educação especial e uma diminuição na rede estadual, que em 2012 possuía 25,33% com 20.093 matrículas e em 2013 passou a 24,61% com 19.274 matrículas.

Figura 3 –Níveis de atuação da Secretaria de Educação do estado do Paraná



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2013)

Esses níveis de atuação contam com uma Diretoria Geral composta pelo secretário da Educação e pelo presidente do Conselho Estadual da Educação (CEE)<sup>35</sup>. A chamada parte descentralizada

<sup>35</sup> Art. 228 - O Conselho Estadual de Educação, órgão deliberativo, normativo e consultivo, regulamentado por lei, garantidos os princípios de autonomia e

(Paraná Esporte e Paraná Educação) tem autonomia diretiva em relação à SEED. A Secretaria possui o que identifica como níveis que se dividem em assessoramento, regência e programática. O primeiro é composto por ouvidoria, assessoria de comunicação, assessoria de gabinete e assessoria jurídica. A regência e programática inclui um número maior de órgãos, que estão divididos em três grupos. O primeiro reúne: Superintendência de Educação; Assessoria dos núcleos regionais de educação; Assessoria de mobilização de pais, professores e amigos da rede escola; Diretoria de tecnologia educacional; Departamento de educação básica; Departamento de diversidade; Departamento de educação e trabalho; Departamento de educação especial e inclusão educacional; Departamento de legislação educacional. No segundo grupo, encontram-se: Grupo administrativo setorial; Grupo de recursos humanos setorial; Grupo de planejamento setorial; Coordenadoria de apoio financeiro à rede escola; Núcleo de informática; Assessoria técnica. O terceiro grupo é formado por: Superintendência de desenvolvimento educacional; Diretoria de informação e planejamento; Diretoria de infraestrutura, logística, organização e gestão; Diretoria de engenharia, projetos e orçamentos. O nível de regência e programática possui uma diretoria geral ligada ao secretário de Educação e aos níveis de assessoramento.

Centramos nossa análise em dois departamentos de governo, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar e o Departamento de Diversidade. Os dois utilizam terminologias e definições comuns em documentos de âmbito nacional, principalmente aqueles oriundos da SECADI que, desde 2011, tem em sua organização uma divisão denominada Educação Especial<sup>36</sup>. Entretanto, no Paraná, o público-alvo e as ações da educação especial são concentrados no Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar. O Departamento de Diversidade é responsável pelos sujeitos da diversidade<sup>37</sup>.

---

representatividade na sua composição. Atualmente, o presidente do CEE é o professor doutor Oscar Alves.

<sup>36</sup> O órgão do Ministério da Educação responsável pela educação especial era a Secretaria de Educação Especial (SEESP) que foi extinta e seus programas e ações foram vinculados à SECADI.

<sup>37</sup> Os sujeitos da diversidade atendidos por esse departamento são: povos indígenas; ilhéus e ribeirinhos, trabalhadores rurais e sem terras, pequenos agricultores, cipozeiros, faxinalenses, pescadores, acampados e assentados; povos das comunidades remanescentes de quilombos e população negra,

A estrutura organizacional da SEED tem, em sua composição, os núcleos regionais da educação (NRE), responsáveis por realizar a representação nas regiões de abrangência. São 32 núcleos que apresentam como objetivo organizar a educação, com influência marcante na educação em municípios e no ensino superior regional, segundo consta no *site* da Secretaria (2013). Os núcleos regionais possuem força político-administrativa notória nas várias áreas da educação, como gestão, matriz curricular, professores. Entendemos que, ao mesmo tempo em que o NRE reflete os interesses e as ações do governo estadual, também expressa as opiniões e as ações dos sujeitos regionais sobre o governo, sendo então uma ação de mão dupla, principalmente por terem relativa autonomia em suas ações.<sup>38</sup> Essas instâncias administrativas têm a incumbência de orientar as instituições de ensino no cumprimento da legislação e na formulação e reformulação dos programas político-pedagógicos das instituições de ensino sob sua jurisprudência, como prevê a Resolução 3.011 (PARANÁ, 2011b).

A estrutura administrativa paranaense foi formada inicialmente na década de 1970, porém, segundo os apontamentos históricos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), as primeiras ações ligadas à educação especial no estado datam de 1939, com o Instituto Paranaense de Cegos.

Pelo pioneirismo das ações aqui ambientadas, como a criação da primeira classe especial na rede pública (atual Escola Estadual Guaíra, em Curitiba), em 1958, e a criação do primeiro serviço de Educação Especial, em nível governamental, em 1963 [...], o Paraná foi vanguarda das políticas de atendimento educacional especializado, em nível nacional (PARANÁ, 2006, p. 31).

---

mulheres e homens (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e heterossexuais) discriminados pela sua cor, raça, etnia, orientação sexual, gênero, condição social e cultural.

<sup>38</sup> Essa força político-administrativa foi por mim observada assistematicamente quando fui estagiário da rede municipal de São Mateus do Sul na área de ensino fundamental em 2004, professor da rede privada de ensino fundamental e médio e da escola especial mantida pela APAE de São Mateus do Sul entre os anos de 2005 a 2011 e professor da rede estadual do ensino fundamental e médio a partir de 2012.

A primeira vez que a educação especial fez parte da estrutura organizacional do governo do estado do Paraná foi na década de 1970, com o Departamento de Educação Especial integrando a organização político-administrativa da SEED. O objetivo apresentado pela Secretaria de Educação para tal iniciativa foi o de intensificar as ações no âmbito da educação especial nas escolas públicas estaduais. O governo do estado destaca que a autonomia dos NREs possibilita a chegada da educação especial às cidades do interior. É destacado no documento que “a política de descentralização administrativa, com a criação das equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação [...] possibilitou a interiorização dessa modalidade de ensino” (PARANÁ, 2006, p. 31).

Muitas características da organização administrativa inicial foram mantidas e se consolidaram como políticas de governo dentro do estado. Com o objetivo de compreendermos como o Paraná estruturou a política de educação especial no período da pesquisa, dividimos a análise em cinco pilares básicos: a constituição do discurso político; o público-alvo da educação especial; os serviços de educação especial; os professores de educação especial; o papel das instituições privadas de cunho filantrópico/assistencialista na política governamental.

### 3.1 DISCURSO POLÍTICO

Entendemos que o discurso político é a forma mais clara de analisarmos como o Estado organiza e legitima suas políticas e como elas estão materializadas nos seus documentos, como diretrizes, decretos, resoluções. Realizamos a análise dos documentos do estado do Paraná com objetivo de entender qual a proposição política para a educação especial, buscando entender em que momentos é próxima das prerrogativas nacionais e em quais momentos se torna mais distante ou diferente.

No documento Diretriz Curricular da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006)<sup>39</sup>, o estado sustenta um discurso que mantém uma posição tradicional de educação especial, principalmente por considerar que preserva e incentiva as escolas especiais. Nessas diretrizes, o governo do estado, então

---

<sup>39</sup> No lançamento desse documento, Flávio Arns ocupava o cargo de senador da República e um cargo no Conselho Consultivo da Federação das APAEs do Paraná, além de presidente da Associação Brasileira de Desportos de Deficientes Mentais (ABDEM).

comandado por Roberto Requião de Mello e Silva (2003–2010), sustentava a necessidade de romper com a orientação neoliberal, característica apresentada por esse documento como predominante da gestão anterior, ou seja, do governo Jaime Lerner (1995–2002).

Vários trechos do documento, editado em 2006, possibilitaram entender o discurso político sustentado pelo governo sobre as principais questões da política de educação especial. A compreensão apresentada pelo governo sobre o processo de inclusão escolar é dividida em três tipos: inclusão condicional, inclusão total ou radical e a inclusão responsável. Para o governo do estado, a sua postura pode ser considerada como inovadora, situando-se como uma política de inclusão responsável.

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).

Duas outras formas de inclusão escolar apresentadas nas Diretrizes Curriculares são apontadas como aquelas que não oferecem condições de garantir uma inclusão que seja considerada de qualidade. O modelo de inclusão chamada de condicional é assim definida:

É considerado a forma mais conservadora de todos os conceitos. Dos partidários desse posicionamento, ouvem-se afirmações do tipo “se todos os professores forem capacitados antes”, “quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “apenas se diminuïrem o número de alunos por turma”, “se eu tiver um especialista como auxiliar...” Ou seja, são afirmações que remetem a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal (PARANÁ, 2006, p. 38).

O terceiro modelo se refere à “inclusão escolar radical”, considerada aquela na qual a meta da inclusão é,

desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos [...] à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 2002, apud PARANÁ, 2006, p. 38).<sup>40</sup>

O documento em análise, ao assumir a definição de inclusão escolar responsável, apresenta-a como uma proposta de distanciamento entre a política desencadeada no Paraná e aquela assumida pelo governo nacional. Percebemos a tentativa de se construir argumentos que sejam considerados como inovadores — “nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas” (PARANÁ, 2006, p. 39).

Também consta a informação de que, no período de 2000 a 2002<sup>41</sup>, aconteceram discussões que objetivaram sistematizar uma política pública de inclusão educacional no estado e contaram, segundo o texto das Diretrizes Curriculares, com participação significativa dos diversos setores da sociedade: “mais de dois mil representantes da comunidade escolar, dos órgãos governamentais, das entidades representativas de pessoas com deficiência, das Instituições de Ensino Superior e da sociedade civil, dos 32 NRES” (PARANÁ, 2006, p. 32). Delas resultou o documento “Educação inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná”, elaborado pelos os responsáveis da SEED. Entretanto, o documento das Diretrizes aponta as possíveis falhas na

---

<sup>40</sup> Nesse documento se apresenta a produção de Mantoan (2002) para explicar o que se entende por inclusão radical. A autora é consultora do MEC desde 2004 como membro de Grupo de Trabalho da Comissão Especial para realização de análise e fornecimento de subsídios e indicativos para garantir o acesso de pessoas com deficiência aos cursos superiores e a permanência delas nas instituições de ensino superior.

<sup>41</sup> Período do governo Jaime Lerner (PFL): 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002.

execução do projeto: “a proposta de educação inclusiva não obteve respaldo político e tampouco atingiu minimamente os objetivos propostos” (PARANÁ, 2006, p. 32).

O período de 2003 a 2006 é apresentado como um marco, apontado como momento de transformação da educação especial no estado.<sup>42</sup> Segundo as Diretrizes Curriculares, as políticas adotadas se tornaram uma assumida postura contra o chamado processo liberal desenvolvido anteriormente. Essa posição, aparentemente contrária aos encaminhamentos do governo anterior, apresenta-se de maneira inovadora e propositiva.

A partir de 2003, a SEED retomou sua função social de fazer políticas públicas em Educação Especial, de maneira que desenvolveu ações estruturais para a mudança sobre a compreensão da oferta do atendimento especializado, e preencheu muitas lacunas existentes na rede pública, causadas pela pouca efetividade das ações desencadeadas pelo Estado nos últimos anos (PARANÁ, 2006, p. 33).

Os argumentos apresentados na gestão de Requião (1º de janeiro de 2003 a 4 de setembro de 2006) direcionam para a existência de mudanças nos encaminhamentos para a educação e educação especial; entretanto, não apontam para saídas do regime neoliberal, já que não abandonam a conceituação de inclusão escolar proposta pelo Estado; apenas a moldam aos seus interesses.

No caso da educação especial, o discurso destaca o aumento do atendimento especializado com os convênios e os repasses àquelas instituições que trabalham com alunos apontados como de atendimento especializado. Essa perspectiva se materializa principalmente em alianças entre os órgãos do governo e a entidades da iniciativa privada de cunho assistencialista filantrópico.

A prática de o Estado repassar a responsabilidade para a iniciativa privada tem se tornado uma ação presente na política brasileira, principalmente quando o Estado se exime da função de executor direto das ações, transferindo as tarefas para o mercado, seja pelo processo de privatização, seja pelas práticas de parcerias. Esse processo ficou ainda mais evidente na educação especial e no Paraná. Moraes (2011) afirma que a proximidade das instituições filantrópicas e assistencialistas,

---

<sup>42</sup> Primeiro mandato de Roberto Requião (PMDB): 1º de janeiro de 2003 a 4 de setembro de 2006.

especialmente das APAEs com o governo Requião, foi marcante, com repasse de recursos, contratação de professores e ampliação de convênios técnicos.

Para o Governo do Estado, as APAEs desempenham um trabalho sério e que complementa, de certa forma, a atividade do poder público. As relações hegemônicas, estabelecidas a partir da cooptação das alianças políticas, favorecem a manutenção dessas entidades filantrópicas no Paraná (MORAES, 2011, p. 110).

Moraes (2011) aponta dois momentos distintos do governo Requião relacionados à política de educação especial: 1) no primeiro mandato do governo Lula (2003 a 2006), mesmo com resistência de alguns setores, o governo estadual conseguiu o repasse de recursos para a área<sup>43</sup>; 2) no segundo mandato (2007 a 2011) de Lula houve maior resistência do governo nacional ao processo paranaense, principalmente porque, em âmbito nacional, ganhavam força hipóteses de uma dinâmica que Moraes (2011) chama de “extinção das escolas especiais”. Entretanto, Vaz (2013) apresenta dados significativos em relação à existência das escolas especiais e sua participação na oferta da educação especial no Brasil, demonstrando que o movimento referido por Moraes (2011) aparentemente não conseguiu ter força expressiva. A autora analisou os microdados do INEP de 2012 referentes às matrículas e constatou que a educação especial, como modalidade substitutiva ao ensino, continuava com energia capaz de manter as estruturas, sendo os estados do Paraná, de São Paulo e de Minas Gerais os que mais mantinham esse modelo, o que “pode ser um indicativo de maior resistência destes para com a política de EE na perspectiva inclusiva” (VAZ, 2013, p. 96).

A permanência das estruturas ligadas às escolas especiais e sua sustentação puderam ser percebidas na troca de governo no Paraná, visto que, no período de campanha, Richa sustentava discursivamente uma posição contrária ao grupo apoiado pelo então governador Requião. Todavia, em relação à educação especial, o que aconteceu foi um processo de continuidade dos serviços e projetos. Exemplo maior dessa permanência foi a aprovação da Resolução n. 3.600 de 2011, que

---

<sup>43</sup> Segundo a autora, houve ampliação de recursos para a educação especial durante o primeiro mandato do governo Lula, principalmente pelo fato de o governo estadual apoiar as instituições filantrópicas e assistenciais.

transformou as escolas especiais em escolas de educação básica na modalidade de educação especial — processo iniciado no governo anterior pelo projeto de lei (PL) 126/10.

Art. 1.º Autorizar a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011 (PARANÁ, 2010a).

O discurso, diferente entre os grupos políticos, não sustentou a posição real em relação à educação especial, o que atribuímos principalmente à influência das instituições privadas assistenciais de caráter filantrópico na atuação do estado, sobretudo do movimento apaeano e que tem historicamente em Flávio Arns um de seus maiores defensores.<sup>44</sup> Na pesquisa de Moraes (2011) percebemos de forma clara essa relação, notadamente quando a autora realiza o resgate histórico da constituição da política de educação especial paranaense e suas relações com o contexto nacional. Ela destaca por diversas vezes o papel do ex-senador, vice-governador e secretário da Educação paranaense, Flávio Arns, na manutenção das relações entre público e privado dentro da modalidade de educação especial.

A presença política de Flávio Arns é marcante nas organizações que trabalham com temas relacionados às discussões de deficiência. Como exemplo, podemos citar alguns cargos ocupados por ele, como vice-presidente da *Inclusion Internacional* (Liga Internacional Pró-Pessoas Portadoras de Deficiência Mental)<sup>45</sup> no período 1997-1999;

---

<sup>44</sup> Conforme indicado anteriormente neste texto, Flávio Arns é o atual vice-governador do estado e está à frente do movimento apaeano desde a década de 1980.

<sup>45</sup> A Liga Internacional Pró-Pessoas Portadoras de Deficiência Mental (*Inclusion Internacional*) é uma das grandes organizações internacionais no campo da deficiência, sendo reconhecida pelas Nações Unidas, e possui representantes em nível regional, nacional e mundial. Trabalha com organismos internacionais, incluindo a Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e organismos regionais que tenham foco nas políticas de

presidente da Associação Brasileira de Desportos de Deficientes Mentais (ABDEM) nos períodos de 1995-2000 e 2000-2004; membro do Conselho Nacional de Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) e da Associação Nacional dos Amigos da Pastoral da Criança (ANAPAC). Envolvido com essas organizações e com a “causa” dos deficientes, esse político, ao assumir como vice-governador, assumiu também a Secretaria da Educação do estado do Paraná. Imediatamente indicou que trataria a educação especial como uma de suas preocupações centrais e que, por isso, o governo paranaense passaria a adotar a perspectiva da educação inclusiva.

No estado do Paraná, a política educacional está pautada na concepção inclusiva, enquanto processo de diálogo e de aprendizagem entre todos, e de construção de novas formas de trabalhar cooperativamente a partir do reconhecimento das singularidades inerentes a cada indivíduo (PARANÁ, 2012a, p. 8).

Analisando o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) e a postura adotada por Arns, percebemos a sustentação de uma espécie de adequação da sua política à proposta nacional quando procura construir um discurso de mudança, de criação de novas concepções, como para o atendimento especializado, mas não despreza os principais conceitos e as propostas latentes na política nacional.

Afirma-se ainda nesse documento que a rede de apoio se constitui em um conjunto de serviços ofertados pela escola e pela comunidade para dar respostas educativas às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.<sup>46</sup>

Historicamente, no Paraná, a formação e o rápido crescimento das escolas especiais mantidas por instituições privadas assistenciais pressionaram os administradores estaduais a mobilizarem suas instâncias administrativas, dentre elas a educacional, para a organização de propostas de atendimento oficial às pessoas com deficiência. Essa condição de fortalecimento das instituições privadas, filantrópicas e

---

inclusão, práticas e estratégias de investimento (INCLUSION INTERNATIONAL, 2013).

<sup>46</sup> O documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) utiliza a terminologia “necessidades educacionais especiais” em suas definições e apontamentos relacionados à rede de apoio.

assistencialistas se solidificou com a criação, em 29 de maio de 1993, da Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs), que exerceu significativa influência no governo federal e com suas ramificações também pressionou os governos estaduais no que se refere a políticas voltadas à educação especial.

Consideramos que o discurso político paranaense se propõe a construir uma postura ou até uma imagem de diferenciação em relação ao contexto nacional, principalmente no trato das questões de atendimento nas escolas especiais, ao mesmo tempo em que mantém algumas prerrogativas do governo federal, pois, mesmo colocando-se discursivamente contrário, o governo do estado realiza ações que sustentam a política de inclusão escolar. Exemplo disso é a legalização da matrícula dos alunos deficientes, que em âmbito nacional se exige que seja em escolas regulares. Mas no Paraná nem todos esses sujeitos são matriculados na escola regular; o estado transforma as escolas especiais de cunho filantrópico e assistencialista em escolas regulares. Esse movimento contempla as duas posturas: ao mesmo tempo em que nutre o discurso interno de ruptura, de diferenciação, adequa-se às propostas e exigências legais de âmbito nacional. Inferimos que o Paraná se utiliza de um discurso distinto do nacional, mas não diverge dele, e sim gera um movimento que subverte as práticas e o discurso nacional.

Para analisarmos a materialidade dessa constatação de diferença e não divergência, procuramos estudar alguns aspectos da política paranaense que consideramos serem os elementos principais da política de educação especial, tanto nacional como estadual, e que podem apresentar subsídios importantes para o entendimento. Assim, buscamos compreender o público-alvo da educação especial, os professores, os serviços e as definições e papéis das escolas especiais.

### 3.2 PÚBLICO-ALVO

Entendemos que o público-alvo é aquele grupo sobre o qual a política de educação especial projeta seus serviços, os possíveis atendidos e que irão utilizar tais serviços. Compreender o público-alvo permite realizarmos um cotejamento entre os governos estaduais e o federal e compreendermos como cada grupo é percebido e qual tratamento é a ele destinado, ao mesmo tempo em que apreendemos as diferenças e divergências.

No estado do Paraná, buscamos inicialmente pontuar o público-alvo das ações desenvolvidas pelo Departamento de Educação Especial

e Inclusão Escolar, por ser a área de concentração dessa pesquisa, porém, durante a comparação dos dados com os presentes na SECADI, identificamos um grande grupo não contemplado. Essa divergência nos levou a investigar a localização desse grupo, buscando, então, o público-alvo do Departamento de Diversidade, principalmente por “diversidade” ser uma palavra recorrente nos documentos e nos programas da SECADI. Identificamos que os grupos atendidos pelo Departamento de Diversidade compreendem praticamente todos que ficaram de fora do Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar, mas colocados pela Secretaria Nacional como público-alvo no mesmo grupo. Diante disso, realizamos análise nos dois departamentos estaduais em relação à SECADI.

Segundo consta no *site* oficial do governo do estado (PARANÁ, 2013), o Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar está legitimado pelo artigo 41 do Regimento Interno da SEED, sendo responsável por gerir as políticas públicas em educação especial para alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, deficiência visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Já o Departamento de Diversidade se propõe a atuar com os sujeitos da “diversidade” e contempla os povos indígenas, ilhéus e ribeirinhos, trabalhadores rurais e sem-terra, pequenos agricultores, cipozeiros, faxinalenses, pescadores, acampados e assentados, povos das comunidades remanescentes de quilombos e população negra, mulheres e homens (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e heterossexuais) discriminados pela sua cor, raça, etnia, orientação sexual, gênero, condição social e cultural (PARANÁ, 2013).

A missão do Departamento é dar visibilidade aos sujeitos, despertando o interesse pelos temas da diversidade e desenvolvendo competências e valores de solidariedade, cooperação, respeito e união. Atualmente, o Departamento da Diversidade encontra-se estruturado em cinco equipes técnicas: Coordenação da Educação Escolar do Campo; Coordenação da Educação Escolar Indígena; Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial, Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual e Projovem Urbano – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PARANÁ, 2013).

Constatamos que a SECADI tem como público-alvo de suas políticas sujeitos que, no estado do Paraná, são contemplados nos dois departamentos distintos. A SECADI se apresenta como a Secretaria que, trabalhando em articulação

com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, Educação Especial, do campo, escola indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2013).

Para examinarmos as semelhanças e as diferenças entre a organização estadual e a nacional, construímos o Quadro 10, posicionando os grupos que são denominados público-alvo do Departamento de Diversidade e do Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar do Paraná e o público-alvo da SECADI.

Quadro 10 – Comparação entre o público-alvo do Departamento de Diversidade e do Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar do Paraná e o da SECADI

SETORES	SUJEITOS ALVO DAS POLÍTICAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESTADO DO PARANÁ	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Alunos com deficiência intelectual</li> <li>•Deficiência física neuromotora</li> <li>•Deficiência visual</li> <li>•Surdez</li> <li>•Transtornos globais do desenvolvimento</li> <li>•Altas habilidades/superdotação</li> <li>•O atendimento da pessoa idosa que frequenta a rede de ensino</li> <li>•Internados na rede hospitalar ou afastados da escola por tratamento de saúde</li> </ul>

DEPARTAMENTO DE DIVERSIDADE – ESTADO DO PARANÁ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povos indígenas</li> <li>• Trabalhadores rurais e sem terra</li> <li>• Pequenos agricultores</li> <li>• Cipozeiros</li> <li>• Faxinalenses</li> <li>• Acampados e assentados</li> <li>• Pescadores</li> <li>• Ilhéus e ribeirinhos</li> <li>• Povos das comunidades remanescentes de quilombos e população negra</li> <li>• Mulheres e homens (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e heterossexuais) discriminados pela sua cor, raça, etnia, orientação sexual, gênero, condição social e cultural.</li> </ul>
SECADI – MEC – BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indígena</li> <li>• Do campo</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Quilombola e educação para as relações étnico-raciais</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Educação para as relações étnico-raciais</li> <li>• Educação especial</li> <li>• Alfabetização e educação de jovens e adultos</li> <li>• Educação ambiental</li> </ul>

Fontes: Secretaria Estadual de Educação do Paraná (2013)

Analisando o Quadro 10, percebemos que o governo do estado do Paraná, com seus dois departamentos, apresenta grande similaridade com o público atendido pela SECADI, que a partir de 2011 passou a agregar em sua abrangência o público da antiga Secretaria de Educação Especial.

Com interesse de apreender como o estado do Paraná propõe a educação especial, centramos nossa análise, de forma sistemática, no Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar. Apesar de esse departamento indicar atendimento a um público específico, percebemos que ocorre também a definição de público-alvo por serviço propostos, definidos pelas várias resoluções estaduais. Na documentação específica encontramos até mesmo divergências com a proposta central, as quais pontuaremos.

Com referência às salas de recurso multifuncionais tipo I do ensino fundamental, a Instrução n. 3 (PARANÁ, 2011c) apresenta a

definição do alunado a ser atendido em dois grupos:

**Deficiência Intelectual:** aqueles com “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (Associação Americana de Retardo Mental – AARM, 2006);

**Transtornos Globais do Desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação (PARANÁ, 2011c, p. 1, grifos no original).

A Instrução n. 14 (PARANÁ, 2011d) estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos multifuncional tipo I – ensino fundamental e amplia o público para quatro grupos:<sup>47</sup>

**Deficiência intelectual:** em conformidade com a Associação Americana de Retardo Mental, alunos com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

**Deficiência física neuromotora:** aquele que apresenta comprometimento motor acentuado,

---

<sup>47</sup> Chama a nossa atenção o fato de que a Instrução n. 14 (PARANÁ, 2011) foi publicada posteriormente ao Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, do governo federal (BRASIL, 2011a). O Decreto 7.611 definiu como público-alvo dos serviços de apoio especializado as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. O artigo quinto, parágrafo terceiro desse Decreto nacional afirma que “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011a).

decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação.

**Transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.

**Transtornos funcionais específicos:** refere-se à funcionalidade específica (intrínseca) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração (PARANÁ, 2011d, p. 1, grifos no original).

Entretanto, em 2012, o governo do estado lançou o chamado Caderno de Subsídio para Acompanhamento Pedagógico (PARANÁ, 2012a), que, entre outros assuntos, versava sobre o campo da educação especial, definindo as funções e as formas de atuação de cada serviço, incluindo o público-alvo dos serviços. No Caderno, o atendimento nas chamadas salas de recurso multifuncionais tipo I é destinado ao seguinte público:

Destinado a alunos com deficiência intelectual, física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento – TGD (autismo, síndromes do espectro do autismo, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil), síndrome de Asperger, entre outros transtornos invasivos) ou transtornos funcionais específicos, que envolvem distúrbios de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia) e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, alunos que apresentam alterações qualitativas das

interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Também são atendidos nestas salas os alunos com altas habilidades/ superdotação, os quais demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (PARANÁ, 2012a, p. 8).

É importante salientar que o Caderno não é um documento normativo, possuindo um caráter orientador, mas tem relevância neste estudo por ser publicado pelo governo Richa e apresentar definições diferenciadas dos documentos normativos. Salientamos que esse material, em alguns serviços, remete aos documentos que o regulamentam, o que não ocorre na sala multifuncional tipo I.

O público-alvo proposto pelo Caderno para as salas multifuncionais tipo I chama a atenção por incluir grupos que, em âmbito nacional, não são contemplados com esse tipo de atendimento, como os sujeitos com transtornos funcionais específicos, que envolvem distúrbios de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia) e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade. Inferimos que se procura abrir uma possibilidade de atendimento a um grupo retirado na definição da política nacional, porém, de uma forma que não se deixe de executar a política nacional, adequando a política nacional no sentido de não deixar de ter a sala multifuncional, mas, por meio de um instrumento orientador, permitir que ela seja aplicada a um número maior de pessoas.

Com relação à sala de recursos multifuncional tipo II e/ou Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDV), a Instrução n. 20, de 8 de novembro de 2010, assinada por Alayde Maria Pinto Digiovanni (superintendente da Educação), define que é um atendimento educacional especializado para alunos cegos, com baixa visão ou outros acometimentos visuais (ambliopia funcional, distúrbios de alta refração e doenças progressivas).

Os alunos atendidos nos centros de atendimento especializado (deficiência física neuromotora, deficiência visual e surdez) são do ensino comum regular que apresentam alguma dificuldade em função de

sua condição de deficiência física neuromotora, deficiência visual e surdez.

Também constitui o público-alvo da educação especial, crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola em virtude de situação de internamento hospitalar ou tratamento de saúde, que são atendidos pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar (SAREH) da Secretaria de Estado da Educação. São alunos que não se enquadram diretamente naqueles grupos com deficiência, e sim com alguma dificuldade e empecilho para conseguir ter acesso à escola. Esse é um dos serviços ofertados pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar, mas que não atinge os alunos da educação especial, a exemplo das salas de apoio pedagógico.

Essas salas atendem os alunos dos anos finais do ensino fundamental em suas dificuldades de aprendizagem, no que se refere aos conteúdos básicos das disciplinas de língua portuguesa e matemática, com o atendimento no contraturno. As salas de apoio pedagógico estão definidas como serviço da educação especial; no entanto, como no atendimento hospitalar ou domiciliar, elas não atendem os alunos que são público-alvo da educação especial, focando nas dificuldades específicas nas disciplinas e podendo ser oferecidas para sujeitos que estão com dificuldades nessas áreas.

O estado do Paraná se utiliza das nomenclaturas dispostas para a educação especial nos documentos da SECADI, seguindo teoricamente aquilo que se pede em âmbito nacional, como demonstramos no Quadro 10. Todavia, na sua organização dos serviços são atendidos diversos alunos que não são considerados pela política nacional como público-alvo da educação especial, como o exemplo das salas de apoio pedagógico. Nesse sentido, entendemos que a política de educação especial paranaense aplica os conceitos básicos presentes na legislação nacional ao mesmo tempo em que, dentro dessa aplicação, mantém os grupos sob atendimento. Uma das formas encontradas para que isso não fosse questionado pelos propositores da política nacional no Paraná foi a organização dos serviços, permitindo em suas bases atender diferentes áreas. Essa é uma característica que permite entendermos a estrutura paranaense, já que a modalidade de educação especial tem um público-alvo que, na proposição prática, é ampliado, sendo que cada serviço atende e tem seus objetivos particulares.

Para entender como o estado do Paraná consegue articular e propor uma modalidade de educação especial, procuramos analisar a constituição dos serviços disponíveis para educação especial, buscando

compreender qual a proposição de educação especial referente aos serviços.

### 3.3 SERVIÇOS

A opção de estudar os serviços propostos pelo governo na política estadual de educação especial permite a identificação de como o governo pensa a estruturação da educação especial, de que modo acontece a estruturação nacional dentro do cenário estadual e como esses processos se aproximam ou distanciam do que se propõe. Consideramos que a proposição dos serviços é o ponto crucial para apreendermos a ideia de constituição política do Paraná. Os serviços propostos pela política de educação especial do Paraná são regulamentados por diferentes resoluções, as quais procuraremos apresentar neste item.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006, p. 27), no estado do Paraná se verifica

uma nova concepção de atendimento especializado que se estende à diversificada rede de apoio dos recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais oferecidos, de modo a apoiar e complementar as práticas do ensino comum, abandonando a ideia de que os serviços especializados se resumem às classes e escolas especiais.

Novamente, explicita-se a parceria público-privado no setor educacional e, especificamente, na educação especial, como possibilidade premente de atendimento aos sujeitos com deficiência. No documento, o princípio de sustentação da rede de apoio “é que os diferentes segmentos envolvidos funcionem em rede, numa teia infinita de fios invisíveis em que cada elemento seja interdependente do outro, influenciando-se mutuamente” (FERNANDES apud PARANÁ, 2006, p. 54).

Especificamente em relação à educação especial, nesse material são apresentados os serviços organizados pelo estado e alguns em parceria com a iniciativa privada: sala de recursos multifuncional tipo I; sala de recursos multifuncional tipo II e/ou centro de atendimento educacional especializado na área da deficiência visual; centro de atendimento especializado (deficiência física neuromotora, deficiência

visual e surdez); professor itinerante; SAREH; professor de apoio à comunicação alternativa; profissional intérprete e instrutor surdo (área da surdez); salas de apoio pedagógico.

Para termos uma visão mais ampla da perspectiva do serviço para a educação especial é necessário analisarmos a política em âmbito nacional. O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a) apresenta a possibilidade de a educação especial oferecer os serviços de apoio especializado denominados atendimento educacional especializado (AEE) e aponta tal atendimento como complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar aos alunos com altas habilidades.

A Nota Técnica 62 (BRASIL, 2011a) ressalta que o Decreto 7.611/2011, em seu segundo artigo, define como função da educação especial garantir os serviços de apoio especializado, explicitando o conteúdo e o caráter destes. No documento, esses serviços são definidos como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, que procuram complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

A seguir analisamos cada um dos serviços propostos no Paraná, explicitando seus objetivos, suas características e o público ao qual se destinam.

### **3.3.1 Sala de recursos multifuncionais tipo I**

Analisando os documentos relacionados à definição do atendimento e do alunado das salas de recurso multifuncionais tipo I do estado do Paraná, verificamos um fluxo grande de resoluções e instruções no período estudado: Instrução n. 5 (PARANÁ, 2004), publicada em 7 de maio de 2004; Instrução n. 10, de 06 de setembro de 2007 (PARANÁ, 2004), assinada por Ana Lúcia de Albuquerque Schulhan (diretora de Administração Escolar); Instrução n. 13, de 29 de agosto de 2008 (PARANÁ, 2008a), assinada por Alayde Maria Pinto Digiovanni (superintendente da Educação); Instrução n. 3, de 20 de abril de 2011 (PARANÁ, 2011c), assinada por Meroujy Giacomassi Cavet (superintendente da Educação); Instrução n. 14, de 21 de novembro de 2011 (PARANÁ, 2011d), assinada por Meroujy Giacomassi Cavet

(superintendente da Educação).<sup>48</sup>

O mais recente documento que contém as definições dos serviços da educação especial no Paraná é o Caderno de Subsídio para Acompanhamento Pedagógico (PARANÁ, 2012a), que traz uma síntese da conceituação, do público-alvo e das características dos serviços — a maioria se remete às resoluções e instruções do governo do estado, o que não acontece com a sala de recursos multifuncional tipo 1. O Caderno define esse serviço como um de apoio ao ensino fundamental e médio, destinado ao atendimento de alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, deficiências físicas neuromotoras, altas habilidades/superdotação. Importante destacar que a proposta de atendimento é para ser realizada por um professor da educação especial, com “espaço físico adequado”, de caráter pedagógico, que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica.

Nos documentos publicados, encontramos a Instrução n. 3 (PARANÁ, 2011c) apresentando o público-alvo como sendo do ensino fundamental e com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. No mesmo ano, a Instrução n. 14 (PARANÁ, 2011d) estabeleceu critérios para a sala multifuncional na educação de jovens e adultos – fase I, fase II e ensino médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Notamos que o serviço de sala multifuncional I está previsto na política paranaense, contemplando uma das ações principais desenvolvidas pela política nacional, mas, ao mesmo tempo, na hora de estabelecer os critérios para seu funcionamento, por meio da publicação das instruções (como as de n. 3 e n. 14 de 2011), o Paraná estabelece grupos diferentes daqueles mencionados na política nacional, uma vez que amplia a oferta para outros indivíduos, como os que apresentam distúrbios de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia) e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade.

---

<sup>48</sup> Sobre Ana Lúcia de Albuquerque Schulhan não encontramos dados que a identificassem. Já Alayde Maria Pinto Digiovanni é membro da direção da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e professora assistente da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Meroujy Giacomassi Cavet é pedagoga e professora da rede estadual desde 1980, graduada em Pedagogia e Estudos Sociais, com pós-graduação em Educação Infantil e Educação Especial, na área de Inclusão Social.

### **3.3.2 Sala de recursos multifuncional tipo II e/ou Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual<sup>49</sup>**

A definição da sala de recursos multifuncional tipo II e/ou Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDV) está baseada na Instrução n. 20, de 8 de novembro de 2010 (PARANÁ, 2010b), assinada por Alayde Maria Pinto Digiovanni (superintendente da Educação). O documento afirma que tratar-se de um atendimento educacional especializado para alunos cegos, com baixa visão ou outros acometimentos visuais (ambliopia funcional, distúrbios de alta refração e doenças progressivas) e que, teoricamente, deve funcionar em estabelecimentos do ensino regular da educação básica das redes estadual, municipal e particular de ensino, no turno inverso da escolarização. O documento frisa que não é um atendimento substitutivo às classes comuns e sim complementar. Pode ser realizado, também, em instituições comunitárias ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente.

A Instrução n. 20 (PARANÁ, 2010b) define, como objetivos desse serviço, oferecer apoio pedagógico e de acesso para o atendimento às necessidades educacionais especiais (NEE) de alunos com deficiência visual e orientar o profissional do serviço de professor itinerante no sentido do desenvolvimento de atividades para a participação e o acesso ao conhecimento formal e à aprendizagem.

### **3.3.3 Centro de Atendimento Especializado (deficiência física neuromotora, deficiência visual e surdez)**

O Caderno de Subsídio para Acompanhamento Pedagógico (PARANÁ, 2012a) define os Centros de Atendimento Especializado (CAE) como locais organizados com o objetivo de proporcionar suporte à chamada educação regular, e constituídos dentro dos estabelecimentos educacionais regulares. Conceituado como um serviço de apoio especializado de natureza pedagógica, o CAE é ofertado para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, sendo as atividades desenvolvidas com atendimento por cronograma, de acordo com as áreas e necessidades dos alunos (PARANÁ, 2012a). Nesse

---

<sup>49</sup> Importante destacar que, apesar de o nome conter a expressão “e/ou”, refere-se a um único serviço, destinado aos alunos cegos, com baixa visão ou problemas visuais.

serviço são atendidos alunos do ensino comum regular que apresentem alguma dificuldade em virtude de sua condição de deficiência física neuromotora, deficiência visual e surdez.

A legislação que regulamenta cada especificidade dos CAEs os coloca como serviços diferentes, apesar de o Caderno (PARANÁ, 2012a) apresentá-lo como um serviço apenas. A Instrução n. 2, de 7 de maio de 2004, estabelece critérios para o funcionamento dos Centros na área da deficiência física. A área de deficiência visual é regulamentada pela Instrução n. 20, de 2010, e a área de surdez, pela Instrução n. 2, de 10 de março de 2008.

### **3.3.4 Professor itinerante**

Para o governo do estado, o serviço de professor itinerante é realizado por um profissional especializado na educação especial e que atua nos estabelecimentos da educação de jovens e adultos para a mediação do conhecimento e de ações conjuntas com os professores das disciplinas, para atender o que considera, de “maneira efetiva”, o aluno com deficiência visual (PARANÁ, 2012a). Os alunos que apresentam outras complicações decorrentes de suas condições especiais são atendidos pelos professores de apoio à comunicação alternativa.

A Deliberação n. 2 (PARANÁ, 2003) regulamenta os professores para atuarem na educação especial, mas, com a formação dos serviços, algumas das nomenclaturas utilizadas para o profissional passaram a definir também o serviço. Com uso comum no estado, encontramos serviços de apoio pedagógico previstos com a utilização do nome de “professor”, que entendemos causar confusão em suas definições, quanto à função e ao exercício de cada profissional. Isso podemos exemplificar pelo uso do serviço de professor itinerante, destinado a determinado público e com ações específicas previstas em outros serviços que preveem a função itinerante do profissional que atua em outros serviços.

### **3.3.5 Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar**

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar (SAREH) da Secretaria de Estado da Educação é regulamentado pela Instrução n. 6 (PARANÁ, 2008b) e tem como meta o atendimento educacional a crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola em virtude de

situação de internamento hospitalar ou tratamento de saúde, permitindo-lhes a continuidade no processo de escolarização, a inserção ou reinserção em seu ambiente escolar. Importa-nos salientar que esse serviço não se restringe aos alunos com matrículas ou com diagnósticos ligados à educação especial. Apesar de estar vinculado ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, ele atende um público geral nas condições apresentadas.

### **3.3.6 Professor de apoio à comunicação alternativa**

O serviço do professor de apoio à comunicação alternativa foi assegurado pela Instrução Normativa n. 9 (PARANÁ, 2009). No Caderno de Subsídio para Acompanhamento Pedagógico encontramos que ele é desempenhado por um profissional especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos do ensino fundamental e médio e de educação de jovens e adultos. Segundo o Caderno, o apoio se fundamenta na chamada mediação da comunicação entre o aluno, o grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam da convencional.

### **3.3.7 Profissional intérprete e instrutor surdo (área da surdez)**

O serviço de profissional bilíngue intérprete (LIBRAS/Língua Portuguesa) é considerado, no Caderno de Subsídio, como aquele que atua no contexto do ensino regular no qual há alunos surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), regularmente matriculados nos diferentes níveis e modalidades da educação básica. Já o profissional instrutor surdo atua em serviços especializados, com o objetivo de desenvolver atividades relacionadas ao ensino e à difusão da LIBRAS e de aspectos socioculturais da surdez na comunidade escolar (PARANÁ, 2012a).

### **3.3.8 Salas de apoio pedagógico**

Ainda como elementos integrantes dos serviços de apoio complementar especializado citados no Caderno de Subsídio estão as salas de apoio pedagógico, que têm como objetivo atender os alunos dos anos finais do ensino fundamental em suas dificuldades de aprendizagem, no que se refere aos conteúdos básicos das disciplinas de língua portuguesa e matemática, com o atendimento no contraturno. As salas de apoio pedagógico estão definidas como serviço da educação

especial, mas elas não atendem os alunos que são público-alvo da educação especial, focando nas dificuldades específicas nas disciplinas, podendo ser oferecidos para alunos que estão com dificuldades nessas áreas.

### **3.3.9 Apontamentos sobre os serviços**

Alguns pontos chamam a atenção quando estudamos a estrutura dos serviços paranaenses. Nem todos compreendem a área da educação especial, mas a maioria das áreas da educação especial possui serviços específicos para seu atendimento. Outro destaque é a associação de alguns serviços ao termo “professor”, transformando-o em serviço e confundido sua denominação, como apontamos no caso da dualidade da definição do professor itinerante. Os serviços contemplam aquilo que se pede nos documentos de política de educação especial, porém, ainda há uma preocupação em agregar ou manter a proposta de vários serviços para grupos que não estão mais previstos na legislação nacional. Essa variedade de formas de estruturar os diferentes serviços pode interferir no modo como se pensam os profissionais para trabalhar nesses serviços. Por isso entendemos ser relevante buscarmos quais e quem são os professores que compõem a proposta de política de educação especial do Paraná.

## **3.4 PROFESSORES**

O objetivo da busca de definição para o conceito de professor designado a cumprir a política de educação especial no estado é entender quais são os possíveis executores da política, visto serem eles que devem estar em contato com o público-alvo da legislação. A formação do profissional para atuar na educação especial foi definida pela Deliberação n. 2 de 2003 do Conselho Estadual da Educação do Paraná (PARANÁ, 2003) que estabelece o seguinte:

Art.33 - A formação de professores para Educação Especial em nível superior dar-se-á:

I. em cursos de licenciatura em Educação Especial associados ou não à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II. em cursos de pós graduação específico para Educação Especial;

III. em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente.

Art. 34 - Será admitida a formação de professores para a educação especial em curso normal ou equivalente, em nível médio, de forma conjugada ou não com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (PARANÁ, 2003).

Uma precaução que identificamos como necessária no trato com as definições paranaense é com a duplicidade dos significados para algumas definições, como para o professor. Percebemos que o professor definido pela Deliberação n. 2 (PARANÁ, 2003) não pode ser confundido com as nomenclaturas utilizadas nos serviços. Encontramos serviços de apoio pedagógico previstos com a utilização do nome de “professor”. Consideramos que isso causa confusão nas definições quanto à função e ao exercício de cada profissional. Exemplificamos com o uso do serviço de professor itinerante, destinado a determinado público e com ações específicas previstas em outros serviços. O termo itinerante ganha ambiguidade na documentação, pois aparece como qualificador/adjetivo para o professor que atua nas salas de aula e nos serviços em vários ambientes, passando por salas e até mesmo por instituições de ensino diferentes. Por vezes aparece como um serviço a ser implantado e constituído nas escolas e salas com alunos com surdez.

A legislação paranaense atribui a outros profissionais a execução dos serviços, sem necessariamente estar em acordo com a proposta da Deliberação n. 2 (PARANÁ, 2003), como no caso das salas de apoio pedagógico com atividades realizadas por professores das disciplinas específicas de língua portuguesa e matemática.

Um profissional que possui legislação específica é aquele responsável pelo serviço de professor de apoio à comunicação alternativa. Segundo a Instrução n. 2 (PARANÁ, 2012c), o responsável pela execução do serviço é um profissional especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, e o apoio se fundamenta na mediação da comunicação entre o aluno, o grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencionado. Inferimos que é função desse profissional realizar o acompanhamento dos alunos em sala de aula regular, não possuindo uma definição específica do diagnóstico do aluno ao qual ele é destinado.

Outro profissional que possui uma legislação específica para o seu exercício se vincula ao serviço de profissional bilíngue intérprete

(LIBRAS/Língua Portuguesa). A Instrução n. 8 (PARANÁ, 2008c) aponta que esse professor poderá ter a seguinte formação: curso de graduação em Letras/LIBRAS Bacharelado; cursos de educação profissional, de extensão universitária e formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas. A mesma Instrução coloca a possibilidade de não encontrar profissionais com esta formação, abrindo oportunidade para pessoas com outras formações.

Na ausência de pessoas com a titulação exigida para exercício da Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, poderão atuar profissionais intérpretes com a seguinte formação, no contexto regular de ensino:

I. profissional Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa com formação comprovada em certificado expedido pela SEED/DEEIN;

II. profissional Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa com certificado de proficiência de tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa do ProLibras/MEC;

III. profissional que apresente Declaração atualizada de matrícula no Curso de Letras Libras – Bacharelado;

IV. em casos excepcionais, profissionais bilíngues com Declaração de Intérprete e/ou de Apoio Pedagógico de Libras/Língua Portuguesa da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - Feneis PR (PARANÁ, 2008c).

O profissional instrutor surdo atua em serviços especializados com o objetivo de desenvolver atividades relacionadas ao ensino e à difusão da Língua Brasileira de Sinais e de aspectos socioculturais da surdez na comunidade escolar (PARANÁ, 2012a).

Percebemos que, no Paraná, os professores de educação especial se encontram nos diferentes serviços apresentados, colocados como executores dos serviços, mas também como o próprio serviço, identificado como serviço de profissional intérprete e instrutor surdo (área da surdez), professor itinerante, professor de apoio à comunicação alternativa. Entendemos ser esta uma forma de fazer com que o professor perca sua identidade como ser social, como construtor de sua história, e se torne um mecanismo a ser utilizado.

### 3.5 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS

As políticas de educação especial destinadas ao atendimento dos deficientes no Brasil historicamente estiveram muito próximas das instituições filantrópicas assistencialistas de caráter privado, principalmente a partir de convênios e de repasse de verbas públicas. O trabalho realizado com os deficientes e a conseqüente aproximação com o Estado possibilitou a essas instituições privadas adquirirem poder perante o Estado, interferindo nas leis e nos direcionamentos das políticas públicas de educação especial. Entender como esse processo mobilizou e interferiu na política estadual paranaense abre possibilidades para apreendermos também o movimento que ocorre com as políticas em âmbito federal, principalmente quando buscamos compreender a proposição das políticas de educação especial em sua totalidade. Neste momento concentramos nossa análise no movimento das políticas públicas de educação especial a partir do papel exercido pelas escolas especiais mantidas pela iniciativa privada no estado do Paraná.

O papel das instituições assistencialistas de cunho filantrópico como responsáveis pelo atendimento aos deficientes ganhou força e se solidificou no período de 1960-1970, marcado em todo o país pelo aumento das iniciativas não governamentais. Tornaram-se expressivas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais vinculadas ao movimento apaeano, o qual se expandiu pela maioria dos estados brasileiros na segunda metade do século XX. Jannuzi (2004) ressalta que houve a permissão do Estado para a execução das políticas referentes à educação especial pela iniciativa privada.

No estado do Paraná, essas instituições assistencialistas são representadas principalmente pelas APAEs que, no *site* da FENAPAEs (2013), posicionam-se como a primeira forma de atendimento aos deficientes no estado e ressaltam uma história anterior às medidas oficiais do governo, marcada pela criação da APAE na cidade de Curitiba em 1962. Para Bueno (2004), a criação das instituições de atendimento à educação especial, como a Sociedades Pestalozzi e o Instituto de Cegos na década de 1930, foi acompanhada do crescente número de instituições privadas para atendimento aos deficientes.

Segundo Moraes (2011), o Paraná registrava, na primeira década do século XXI, 92% das cidades oferecendo algum tipo de atendimento aos deficientes ligados às instituições privadas assistenciais de cunho filantrópicas. Constatamos que a formação e o rápido crescimento das escolas especiais mantidas por instituições privadas assistenciais

pressionaram os formuladores das políticas públicas de educação especial para a organização de propostas de atendimento oficial às pessoas com deficiência, mas não aconteceu a construção de uma política direta por parte do Estado. Criaram-se apenas pontes entre ambos, com o Estado repassando recursos e pessoal e recebendo um espaço para execução desse tipo de serviço nas instituições.

A condição de fortalecimento dessas instituições privadas no Paraná se solidificou com a criação, em 29 de maio de 1993, da Federação Nacional das APAEs, que exerceu significativa influência no governo estadual no que se refere a políticas voltadas à educação especial. Moraes (2011) indica que tal influência pode ser percebida em algumas decisões parlamentares, votações e discursos relacionados à educação e à educação especial. Uma demonstração desse poder referido pela autora aconteceu quando, no segundo mandato do governo Lula, discutiam-se mudanças nas relações com as escolas especiais que giravam em torno das determinações ou das tentativas de formação de uma escola única, principalmente pelos defensores do compromisso “todos pela educação”. Tais ideias encontraram no Paraná forte resistência do governo e principalmente do movimento apaeano. Moraes (2011) aborda o momento dessas discussões no governo estadual, com maior ênfase em 2010 e 2011, acentuando que o Conselho Estadual de Educação do Paraná reconheceu as APAEs como escolas de educação básica. No entanto, o governo paranaense não mantém a proposta anterior e sim adapta a lei para a manutenção de uma postura discursiva de distanciamento do governo federal.

Nesse documento estão contidas indicações de ações governamentais que buscam justificar as mudanças em curso, a exemplo de um concurso público para professores que contribuiu

para uma significativa expansão da Educação Especial que passou de 52.139 alunos atendidos, em 2002, para 79.375, em 2006, o que representa 52,32% de acréscimo no número de matrículas. Deste total, o crescimento mais efetivo ocorreu na rede pública de ensino que passou de 17.796, em 2002, para 40.760 alunos, em 2006, o que equivale a 129,04% de crescimento. Por outro lado, no mesmo período, as matrículas na rede conveniada cresceram apenas 12,5% (PARANÁ, 2006, p. 34).

Esses dados foram utilizados pela gestão de Roberto Requião (1º de janeiro de 2003 a 4 de setembro de 2006) para exemplificar que

houve mudanças nos encaminhamentos para a educação e educação especial. No caso da educação especial, é dado destaque ao aumento referente ao atendimento especializado, com o acréscimo de convênios e repasses àqueles que trabalham com os alunos que necessitam de atendimento especializado. O que mais chama a atenção é a afirmação de que o governo conseguiu realizar alianças entre os órgãos do governo e a iniciativa privada para o atendimento especializado dos alunos. Moraes (2011) destaca, sobre esse aspecto, que houve uma “nova” postura do governo estadual do Paraná em relação à chamada publicização e à privatização da educação especial. Pode-se observar essa articulação nas Diretrizes (PARANÁ, 2006, p. 33):

Tal período teve como perspectiva a retomada do diálogo com representantes dos diferentes segmentos que, historicamente, colocam em prática a Educação Especial no Estado do Paraná, a fim de resgatar-se o princípio do trabalho conjunto e articulado entre o poder público e a sociedade civil.

Para Moraes (2011) o governo Requião adotou a chamada “publicização” da educação especial, que, segundo a autora, é

na verdade, a denominação ideológica dada à transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado “terceiro setor” (conjunto de “entidades públicas não estatais”, mas regido pelo direito civil privado) e ao repasse de recursos públicos para o âmbito privado. Isto é uma verdadeira privatização de serviços sociais e de parte dos fundos públicos (MONTAÑO, 2003, apud MORAES, 2011, p. 129).

Uma das marcas nos documentos em análise correspondente ao período do governo Requião e envolve a explicitação das diferenças entre o seu governo e de seu opositor que estava à frente da administração estadual no período anterior (governo Lerner, de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002) e, ao mesmo tempo, seu distanciamento do governo nacional (gestão de Lula, de 2003 a 2011). Tal contenda com o governo federal se expressa principalmente nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), nas quais o governo estadual afirma que a preocupação do estado não levou em conta o “desmonte da

Educação Especial” proposto pelas políticas nacionais, que nega o papel histórico das instituições filantrópicas.

Em 2010, Carlos Alberto Richa foi eleito para governador do estado do Paraná (2011)<sup>50</sup> e na campanha foi oposição declarada ao grupo apoiado pelo então governador Roberto Requião. Mesmo não havendo declaradamente um entendimento entre os dois grupos em relação à educação especial, houve continuidade dos serviços e dos projetos.

O documento em questão evidencia a influência das instituições privadas assistenciais de caráter filantrópico na atuação do estado, principalmente do movimento apaeano e que encontra na pessoa do Flávio Arns um de seus maiores defensores. Porém, cabe questionar: tais encaminhamentos desse governo estadual rompem com a perspectiva neoliberal apresentada pelo governo nacional? Podemos compreender que esse encaminhamento é mais uma possibilidade de expressão do neoliberalismo apresentar-se na atualidade? Estaria esse encaminhamento do estado do Paraná mais próximo das bases do liberalismo clássico?

A produção de Moraes (2011) nos ajuda a compreender essa relação, pois a autora realiza um acompanhamento da constituição da política de educação especial paranaense, cotejando com o contexto nacional. É esse processo metodológico que permite à autora perceber o papel do ex-senador e agora vice-governador e secretário da educação paranaense, Flávio Arns, na relação entre público e privado.

A sustentação do discurso paranaense em prol da manutenção das escolas especiais e sua postura que consideramos de adequação à política nacional, através da Resolução 3.600 (PARANÁ, 2011a), pode ter influenciado ou até pressionado a política nacional, principalmente quando verificamos a publicação do Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), que atribui papel relevante às instituições privadas. Esse aspecto se sustenta principalmente por verificarmos que a Resolução n. 3.600 do Paraná é do dia 18 de agosto de 2011 e o Decreto n. 7.611 é de 17 de novembro de 2011.

Percebemos que no Paraná a relação do governo com as instituições privadas assistencialistas de cunho privado é muito próxima. Isso não significa dizer que o governo paranaense estabelece uma política pública de educação especial divergente da nacional, mas sim que coloca a sua política de educação especial de uma forma diferente, fazendo com que estejam sendo cumpridas determinações nacionais,

---

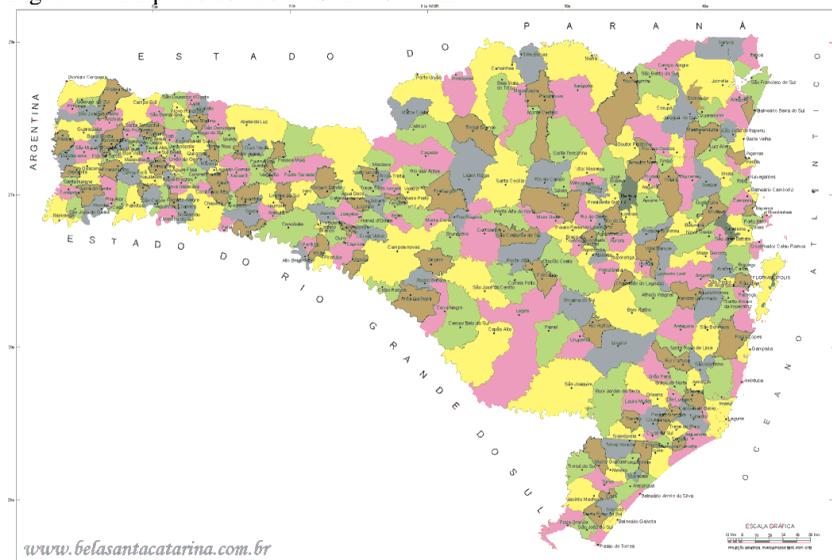
<sup>50</sup> Richa é filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

como de existir na política nacional a exigência de matrículas em escolas regulares. O estado do Paraná subverte a política nacional e sustenta a ideia de manutenção das escolas especiais, mas, ao mesmo tempo, transforma-as em escolas regulares. Outra sustentação dessa justificativa de subversão à política nacional, pois o estado vai permitir a existência das escolas especiais, junto com aquilo que chama de inclusão educacional, mantendo os serviços de apoio.

## 4 IDENTIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA

O estado de Santa Catarina possui, segundo o Censo do IBGE (2010), uma população de 6.248.436, em uma área de 95.703,48 Km<sup>2</sup>, e uma densidade demográfica de 52,27 habitantes por metro quadrado, distribuídos em 293 municípios. O estado faz fronteira com o Paraná (ao norte), Rio Grande do Sul (ao sul), Oceano Atlântico (leste) e Argentina (oeste).

Figura 4 – Mapa do estado de Santa Catarina



Fonte: Bela Santa Catarina (2013)

A composição administrativa do governo do estado está organizada em quatro grupos: poder executivo e secretarias de estado; secretarias de estado do desenvolvimento regional; sociedades de economia mista, autarquias e fundações; poderes legislativo e judiciário, comitês e conselhos, subdivididos em diversos organismos. O atual governador do estado de Santa Catarina é João Raimundo Colombo, eleito para o período de 1º janeiro de 2011 a 31 de dezembro de 2014,

filiado ao Partido Social Democrático (PSD)<sup>51</sup>.

A Secretaria Estadual de Educação (SED)<sup>52</sup> se encontra no grupo chamado de poder executivo e secretarias de estado e atualmente o cargo de secretário de Educação é ocupado por Eduardo Deschamps<sup>53</sup>. Na mesma Secretaria existem dois gabinetes: Gabinete do Secretário (GABS) — composto por Chefia de Gabinete, Assessoria de Comunicação (ASCOM), Consultoria Jurídica (COJUR) — e o Gabinete do Secretário Adjunto (GABSA) — que agrega a Assessoria de Análise e Estatística (ASEST) e a Assessoria de Planejamento (ASPLA). A SED possui sete diretorias: Diretoria de Administração Financeira (DIAF), Diretoria de Tecnologia e Inovação (DTI), Diretoria de Gestão de Pessoas (DGDP), Diretoria de Infraestrutura (DINE), Diretoria de Educação Básica e Profissional (DIEB), Diretoria de Educação Superior (DIES), Diretoria de Apoio ao Estudante (DIAE).

Na apresentação das estruturas de governo de Santa Catarina, destaca-se a proposição de descentralização, que consiste em o governo do estado ser dividido (desde 2007) em 36 secretarias de estado do desenvolvimento regional (SDR) nas diferentes regiões do estado e em cada uma delas existir uma Secretaria de Educação denominada

---

<sup>51</sup> Antes de filiar-se ao PSD (partido criado em 2011), Colombo estava ligado ao Partido da Frente Liberal (PFL), que se transformou, em 2007, no Partido Democrata (DEM).

<sup>52</sup> Diferentemente do Estado do Paraná, quando verificamos nos *sites* oficiais do estado de Santa Catarina, não encontramos um organograma que ilustrasse as ligações entre as várias instâncias de governo e, por isso, realizamos a descrição de sua organização.

<sup>53</sup> Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1987), mestrado em Engenharia Elétrica pela UFSC (1990) e doutorado em Engenharia Elétrica pela UFSC (1999). É professor titular da Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde ocupou, entre outubro de 2006 e outubro de 2010, o cargo de reitor e presidente da Fundação. Além disso, é docente avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, membro fundador da Fundação Fritz Müller e conselheiro da Associação Empresarial de Blumenau (ACIB). Foi membro do Conselho de Desenvolvimento Regional de Blumenau entre 2006 e 2010, membro do Conselho de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (DESENVESC) entre 2007 e 2009, diretor do Instituto de Pesquisas Tecnológicas de Blumenau entre 1999 e 2002 e entre 2004 e 2005. Também ocupou o cargo de chefe do Departamento de Engenharia Elétrica e coordenador do Colegiado de Curso de Engenharia Elétrica da FURB. Possui experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Eletrônica Industrial, Empreendedorismo na Engenharia e Gestão na Educação Superior (CURRÍCULO LATTES, 2013).

Gerência Regional de Educação (GERED). Em educação especial, Ferreira (2010) apresenta a função de integrador de educação especial e diversidade como responsável por responder pela educação especial da respectiva regional.

[...] a GERED tem o papel de fundamental importância porque nós vamos na Unidade Educativa – U.E. e verificamos a possibilidade então de o serviço existente, conforme o número de alunos existentes, a gente faz uma triagem, um diagnóstico se existe a possibilidade de naquele local abrir um serviço do AEE, ou então a possibilidade da professora ir até a escola, montar um pólo e em cima deste pólo a professora fazer um serviço itinerante de SAEDE onde ela vai nas U.E. (GESTOR da GERED apud FERREIRA 2010, p. 64).

A autora informa que a função de integrador de educação especial e diversidade faz parte do setor da educação básica e o profissional da GERED desenvolve o papel de implementar os serviços e a política de educação especial na Regional, além de orientar os professores dos serviços (FERREIRA 2010). Na estrutura organizacional do estado de Santa Catarina, a área da educação especial não se encontra totalmente ligada à SED, mas está no grupo das sociedades de economia mista, autarquias e fundações, com a Fundação Catarinense de Educação Especial, que apresentaremos de maneira detalhada mais adiante.

Buscando entender também a educação como um todo no estado de Santa Catarina, procuramos analisar os dados do Censo Escolar do INEP (2012) referentes ao cenário de matrículas oficiais em cada fase da educação, dando particular atenção à educação especial.

Os dados, para nós mais importantes, estão reunidos nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4 – Número de matrículas iniciais no estado de Santa Catarina em 2012

<b>NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS</b>												
	Depen- dência	Matrícula Inicial										TOTAL
		Ed.Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educa- ção Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		
		Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Funda- mental <sup>2</sup>	Médio <sup>2</sup>	Funda- mental	Médio	
TOTAL	Estadual	61	73	131.005	188.545	209.958	7.805	5.066	7.058	10.319	22.257	582.147
	Federal	131	100	339	288	4987	7386	11	135	0	0	13.377
	Municipal	104.002	127.649	269.807	156.075	1.244	0	13.940	2.412	2.950	0	678.079
	Privada	26.382	26.302	49.925	39.695	36.944	25.905	1.188	3.447	1.219	3.893	214.900
	Total	130.576	154.124	451.076	384.603	253.133	41.096	20.205	13.052	14.488	26.150	1.488.503

Fonte: INEP (2013)

Tabela 5 – Número de matrículas iniciais no estado de Santa Catarina em 2012 (educação especial)

<b>NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS</b>										
<b>Matrícula Inicial</b>										
<b>Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)</b>										
	<b>Dependência</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>	<b>Médio</b>	<b>Ed Prof. Nível Técnico</b>	<b>EJA Fundamental</b>	<b>EJA Médio<sup>1</sup></b>	<b>TOTAL</b>
<b>TOTAL</b>	Estadual	1	0	2.235	3.119	1.403	6	215	28	7.007
	Federal	1	3	14	13	15	26	1	0	73
	Municipal	543	1.279	6.100	3.547	11	0	336	19	11.835
	Privada	424	251	510	153	168	55	299	219	2.079
	<b>Total</b>	<b>969</b>	<b>1.533</b>	<b>8.859</b>	<b>6.832</b>	<b>1597</b>	<b>87</b>	<b>851</b>	<b>266</b>	<b>20.994</b>

Fonte: INEP (2013)

Na análise dos dados das tabelas referentes às matrículas declaradas oficialmente, identificamos alguns elementos importantes que podem demonstrar como a educação se encontra em Santa Catarina. Proporcionalmente, as duas tabelas demonstram características comuns. Na primeira, a concentração maior de matrículas está na rede municipal (na Tabela 4 são 45,55% e na Tabela 5, relativa às matrículas na educação especial, são 56,37%). A rede estadual absorve 39,10% das matrículas gerais e 33,37 % na educação especial. A rede federal é praticamente inexistente nas duas tabelas, sendo que na primeira apresenta 0,89% e na segunda 0,39%. Chama a atenção também a rede privada, com 14,43% das matrículas gerais e 9,90% na educação especial.

Os dados do Censo Escolar de 2012 revelam que, em Santa Catarina, as matrículas dos alunos de educação espacial se concentram predominantemente nas redes públicas municipal e estadual. Inferimos ser resultado das políticas de governo na área de educação especial, priorizando o atendimento nas redes estatais, sem deixar de lado o ambiente privado, mas dando-lhe outro aspecto, muito mais na área de atendimento técnico, de apoio.

A área de educação especial do estado conta com a Fundação Catarinense de Educação Especial, cuja função é definir, coordenar e executar a política de educação especial em Santa Catarina. Visto isso, é fundamental entendermos qual o papel dessa fundação na organização e implementação de políticas de educação especial, começando por investigar a história da educação especial e da FCEE para identificar quais os elementos que interferiram na constituição da política de educação especial no estado, tendo por base os trabalhos já realizados sobre o tema, principalmente as produções de Lehmkuhl (2011), Pereira (2010) e Ferreira (2011).

Lehmkuhl (2011) afirma que a história da educação especial no estado de Santa Catarina iniciou antes da criação da FCEE, com ações da iniciativa privada, ligadas à APAE, no município de Brusque em 1955. Lehmkuhl (2011) e Ferreira (2011) apresentam como a primeira iniciativa pública a criação de uma classe especial para alunos com deficiência auditiva no município de Florianópolis na década de 1950.

As duas propostas de atendimento à pessoa com deficiência, tanto privada como pública, foram iniciativas dissociadas, seguindo os encaminhamentos do que vinha acontecendo em âmbito nacional: abertura de classes especiais e de instituições de caráter filantrópico (LEHMKUHL,

2011, p. 71).

Para Ferreira (2011), a característica predominante do início do processo educacional do estado de Santa Catarina foi o chamado ensino emendativo, que direcionava para uma educação voltada à correção de faltas — para “tirar o defeito” — e influenciou a constituição da educação especial. Essa característica é exemplificada pela Lei Estadual n. 1.929, de 06 de dezembro de 1958 (SANTA CATARINA, 1958), que apontava como pressuposto o atendimento aos alunos e adolescentes com deficiência para que eles pudessem frequentar escolas de ensino regular.

Lehmkuhl (2011) acentua que na década de 1960 foram realizados estudos a fim de organizar uma estrutura estadual de atendimento, tendo seu modelo na criação da “Escola Caminho Suave ou Escola para Excepcionais”. O atendimento da Escola para Excepcionais foi marcado por grande número de voluntários; a maior parte deles compunha o grupo de profissionais que trabalhavam na escola especial; eram principalmente das áreas da medicina, assistência social e psicologia (LEHMKUHL, 2011).

No caminho de construção estatal de uma política de educação especial, o documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a)<sup>54</sup> aponta que em 1961 foi criada a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação, com função de coordenar o atendimento aos deficientes visuais e da audiocomunicação. Outro momento apresentado como marcante foi a divulgação do Decreto 692, de 1963 (SANTA CATARINA, 1963), que determinava o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada, que seria a responsável pela oferta do serviço e o estado oferecia a contrapartida das provisões dos serviços e de professores.

Percebemos, nesse momento, uma aproximação significativa da iniciativa privada com o estado, fato bastante presente na área de educação especial no país. Além dessa proximidade, o documento da Política de Educação Especial acentua que o estado percebeu a necessidade de uma instituição pública para regulamentar e direcionar as questões da educação especial, sendo criada, em 06 de maio de 1968, a Fundação Catarinense de Educação Especial, objeto da Lei n. 4.156

---

<sup>54</sup> Documento assinado por Rosane Teresinha Jahnke Vailatti, presidente da Fundação Catarinense de Educação Especial e pelo governador do estado, Luiz Henrique da Silveira.

(SANTA CATARINA, 1968a), regulamentada pelo Decreto n. 7.443, de 02 de dezembro de 1968 (SANTA CATARINA, 1968b).

A FCEE é identificada como instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico e tem como missão “fomentar, produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico referente à Educação Especial, coordenando a definição e implantação da política dessa área no estado de Santa Catarina” [...] Presta serviços à comunidade, principalmente, como “escola especializada”, e também assume a responsabilidade da formação continuada dos professores e profissionais ligados à área da Educação Especial (LEHMKUHL, 2011, p. 70).

De acordo com Ferreira (2011), a criação da FCEE foi acompanhada de expectativas por parte dos envolvidos com a educação especial, principalmente por sugerir a possibilidade de garantir acesso a um atendimento educacional que não prejudicasse os sujeitos “ditos normais”. Segundo a autora, a Lei 4.156/1968 estruturou as incumbências da FCEE, apresentando-a e declarando suas funções no primeiro artigo:

Art. 1º Fica instituída a Fundação Catarinense de Educação Especial (F.C.E.E), com o caráter de órgão central e com incumbência de, atendidos os termos do sistema Estadual de Ensino (Lei n. 3.191, de 8 de maio de 1963, artigos 103 a 106), planejar, orientar, supervisionar e realizar a educação de excepcionais, bem como:

- a) proporcionar a formação e o treinamento de pessoal especializado em educação e assistência ao excepcional e estimular a realização de estudos e pesquisas referentes aos problemas que lhes são próprios;
- b) estudar e promover a criação de centros ocupacionais e de preparação profissional, onde o excepcional possa adestrar-se e adquirir habilidades que lhe permitam participar do mercado de trabalho;
- c) promover conferências, seminários e cursos visando à formulação de princípios e técnicas necessários às diretrizes da Educação Especial;
- d) articular-se com órgãos públicos e privados

que, direta ou indiretamente, tenham ligação e afinidade com os seus objetivos;

e) interessar-se pela concessão de assistência médica, psicológica, econômica e social ao excepcional (SANTA CATARINA, 1968a).

Ferreira (2011) chama a atenção para o fato de que, na década de 1970, a FCEE apresentava, como sua finalidade, direcionar as pessoas com deficiência ao mercado de trabalho — além do foco na capacitação dos recursos humanos — e que, em parceria com o estado, realizou duas ações com base naquilo que era foco nas discussões nacionais e internacionais: implementar serviços de educação especial na rede regular e estruturar o Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial (SURESP) nas unidades de coordenação regional de educação (UCREs).

No início do século XXI, diversas resoluções, pareceres e leis aparentavam modificar as relações e as possibilidades de ações da educação especial no país e, conseqüentemente, nos estados. Como exemplo dessas possíveis “mudanças” apresentadas, o documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina destaca o ano de 2001, quando foi lançada a Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituindo as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.

Segundo Ferreira (2011), no mesmo ano, o estado de Santa Catarina elaborou o documento “Política de Educação Inclusiva”, que assevera estar fundamentado

nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social, visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos, referendado pela “Carta de Pirenópolis”, cujo compromisso é a efetivação de uma política de educação inclusiva. Este documento estabelece metas e ações prioritárias, com respectivas estratégias de operacionalização, incluindo articulação com órgãos legislativos, judiciários e Ministério Público, com vistas à supervisão e controle no cumprimento da legislação vigente (SANTA CATARINA, 2006a, p. 12).

A elaboração de documentos e a implementação de uma política nacional colocaram a FCEE em um espaço importante dentro da lógica estrutural do estado, sobretudo em suas ações em parceria com a SED, demonstrando uma aproximação do governo estadual com os objetivos

nacionais. Perceber a sistematização das ações junto à SED e às instituições privadas permite que entendamos as suas estruturas e a sua participação como articuladora das ações.

Na segunda metade dos anos 2000, a FCEE e a Secretaria de Educação elaboraram a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a). Esse documento foi ratificado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), instituído pela Resolução n. 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006b), assinada pelo presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, Adélcio Machado dos Santos, em 12 de dezembro de 2006. A Resolução aponta para a adoção de uma perspectiva ligada à “educação inclusiva” e, apropriando-se de conceitos e ações propostas em âmbito nacional, como afirma Ferreira (2011, p. 141), “o serviço de atendimento educacional especializado tornou-se o ‘carro chefe’ da Educação Especial, principalmente aquele implementado no ensino regular, parecendo alcançar os objetivos da política de educação inclusiva”.

Entendendo a FCEE como a articuladora da educação especial em Santa Catarina, passamos a buscar as suas ações na construção de programas, legislação, oferta de serviços no âmbito estadual que apontem para os conceitos mais presentes em cada atividade. Com esse objetivo, procuramos realizar análises nos documentos estaduais que nos permitiram chegar a algumas definições quanto ao entendimento dos diferentes setores estaduais.

Na Política de Educação Especial encontramos a definição de educação especial como princípio de educação inclusiva, como podemos observar no excerto a seguir:

Santa Catarina, adotando o princípio de educação inclusiva, instituiu por meio desse documento a Política de Educação Especial do Estado, garantindo às pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidade atendimento educacional por meio do qual possam desenvolver suas potencialidades para que sejam percebidas pelo outro e por si mesmas como sujeitos de direitos (SANTA CATARINA, 2006a, p. 21).

Ainda encontramos que a educação especial em Santa Catarina está organizada em serviços que a Resolução 112/2006 estabelece em seu artigo 1º:

A Educação Especial integra o Sistema Estadual

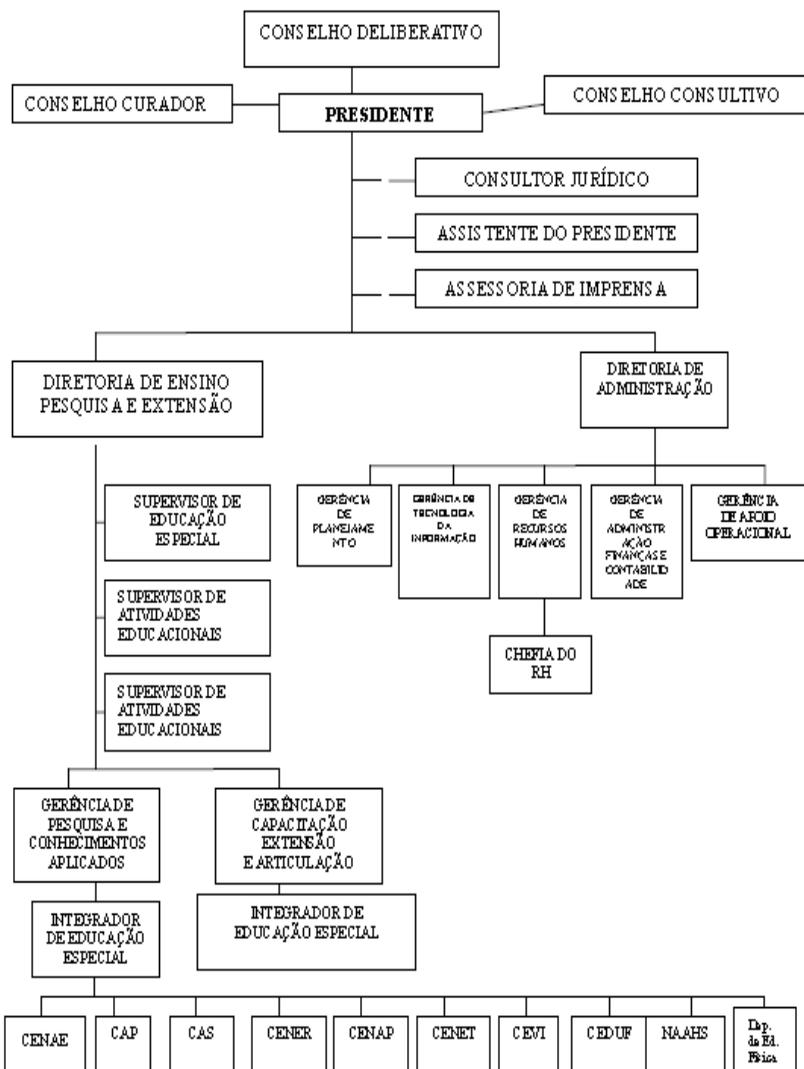
de Educação de Santa de Catarina, caracterizada como modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam ao ensino, à prevenção, à reabilitação e à profissionalização da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2006b).

A mesma Resolução define a educação especial como uma modalidade transversal aos níveis de ensino, etapas e modalidades da educação básica, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos e definindo a forma de atuação dos profissionais.

Para entendermos melhor as propostas de Santa Catarina, destacamos os serviços existentes nos documentos, procurando compreender o contexto de sua criação, apropriando-nos das discussões presentes nos trabalhos já realizados sobre a política estadual. Ferreira (2011) informa que a FCEE oferece serviços na área da deficiência mental, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, deficiência visual (cegueira e baixa visão), altas habilidades e reabilitação, além de proporcionar grupos de convivência e profissionalização.

A estrutura organizacional da FCEE é apresentada na Figura 5.

Figura 5 – Estrutura organizacional da FCEE



Fonte: Lehmkuhl (2011, p. 98)

Segundo Lehmkuhl (2011), o estatuto social da Fundação, aprovado em 15 de julho de 2010, estabelece que a administração da FCEE é feita pelo Conselho Deliberativo, pelo Conselho Curador e pela Diretoria. A organização compreende presidência, com assistente do

presidente e consultoria jurídica, diretorias administrativas e técnica e centros de atendimento e de avaliação. Fazem parte da estrutura organizacional a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) e as seguintes gerências: Gerência de Administração, Finanças e Contabilidade (GEAFC), Gerência de Apoio Operacional (GEAPO), Gerência de Gestão de Pessoas (GEGEP), Gerência de Planejamento e Avaliação (GEPLA), Gerência de Capacitação, Extensão e Articulação (GECEA), Gerência de Pesquisa e Conhecimentos Aplicados (GEPKA).

A forma como está estruturada a política de educação especial de Santa Catarina aparentemente é diferenciada do modelo nacional pela existência da FCEE, pelas relações entre essa fundação e o governo do estado. Entretanto, percebemos que a proposição da política para educação especial em Santa Catarina está articulada com as diferentes estruturas governamentais, de tal forma que propõe a articulação da chamada educação inclusiva. Para melhor entendermos essa proposição política buscamos apreender o discurso político, o público-alvo, os professores, os serviços propostos, a forma de articulação e o tratamento dado às escolas especiais.

#### 4.1 DISCURSO POLÍTICO

A construção do discurso político apresenta os principais conceitos para que a proposição de uma política seja aceita. Conhecer os elementos presentes no discurso da política catarinense relacionado à educação especial abre a possibilidade de articularmos o discurso aos serviços que estão sendo propostos, a forma como se entende o papel do professorado e como isso interfere diretamente nos alunos, naqueles que são o público-alvo. Neste momento procuramos entender o discurso político catarinense construído em torno da educação especial, levantando elementos que nos permitam uma análise mais profunda que possa apresentar as contradições discursivas.

O discurso político presente no documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina afirma que o estado “reitera” os preceitos constitucionais de educação para todos, do dever do estado e do direito das crianças e adolescentes à escolarização fundamental que sustentam boa parte da legislação nacional.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo que envolve todos os segmentos sociais, dentre os quais se destacam a família e a escola. A família enquanto primeira instância socializadora da criança e a escola, como mediadora na

apropriação de conhecimentos científicos  
(SANTA CATARINA, 2006, p. 9).

Importa frisar que a política catarinense, em sua narrativa, vai colocando elementos marcantes da chamada “educação para todos”, que em seu discurso responsabiliza a todos pela execução e construção da dita sociedade inclusiva. A perspectiva de unir a todos em torno de um ideal de inclusão abre as possibilidades para que aconteça a falsa proposição de que se cada um realizar a sua parte a dita sociedade acontecerá, e que, segundo o excerto apresentado, a família é a principal responsável pelo processo e inclusive pela mediação na apropriação do conhecimento científico.

A análise da Resolução n. 112 mostrou a proposição de normas para a educação especial no estado de Santa Catarina e trabalhou com a ideia do termo “inclusão” como um princípio a ser adotado pela educação especial. Esse documento está estruturado em artigos que dão indicação de como deve ocorrer o processo de inclusão, principalmente quando trata da educação especial como uma modalidade transversal em relação aos níveis, etapas e modalidades da educação básica.

O documento propõe, entre outras coisas, a diminuição do número de alunos por sala quando houver matrículas dos alunos sujeitos da educação especial. Essa proposta se materializa com a criação de uma estrutura que dê suporte ao “processo de inclusão”, com a implantação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e do Serviço de Atendimento Especializado (SAESP), que foram estudados por Ferreira (2011) e serão apresentados mais adiante.

O modelo conceitual proposto pela política nacional se encontra apropriado no discurso de justificação das políticas catarinense para a educação especial, sendo que, em diversos momentos, as expressões “inclusão” e “inclusivista” aparecem como a forma adotada pelo estado em suas políticas de educação. Ao mesmo tempo, notamos elementos de adequação às proposições políticas nacionais, principalmente quando se referem à função e ao público-alvo dos serviços propostos pela esfera federal. A Política de Educação Especial de Santa Catarina afirma utilizar-se de conceitos em acordo com a legislação nacional. O documento cita a Constituição Federal de 1988, a Constituição Estadual de 1989 (SANTA CATARINA, 1989), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Resolução n. 01 de 1996, a Lei Complementar n. 170 de 1998, o Decreto Presidencial n. 3.956 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (ambos de 2001), o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

do MEC e o Decreto n. 5.296 (ambos de 2004).

O discurso catarinense presente na legislação pode ser considerado ambíguo, pois não apresenta definições sobre muitos termos que utiliza. Exemplo disso podemos encontrar nas pesquisas de Ferreira (2011, p. 144) quando ela analisa a legislação estadual e afirma que “inclusão e sociedade inclusiva são conceitos que parecem ser considerados como sinônimos dos termos cidadania e dignidade. Porém, não foram encontradas as definições dos mesmos”. Também Pereira (2010) evidencia essa característica de indefinição conceitual.

Outro elemento importante na análise do discurso catarinense é a divergência entre o que se propõe como postura e sua legitimação em serviços próprios. Consideramos isso como uma divergência porque alguns serviços propostos como formas de executar a chamada educação inclusiva são criações próprias do estado e têm sido legitimados nos diferentes locais de aplicação, como escolas regulares e escolas especiais. Além disso, a sustentação dos diferentes serviços não despreza as relações entre o estado e a iniciativa privada, notadamente com as escolas especiais.

Buscamos entender como esse discurso se solidifica no público-alvo, nos serviços, e como o estado catarinense pensa os professores em relação à educação especial.

#### 4.2 PÚBLICO-ALVO

Analisar o público-alvo das políticas de educação especial de Santa Catarina se tornou relevante para nossa pesquisa por entendermos que é uma das formas de perceber como o estado interpreta e organiza as suas proposições para a educação especial e quais as relações com a política nacional. Utilizamos como base os documentos catarinenses e estabelecemos relação com os nacionais.

A Política de Educação Especial de Santa Catarina afirma que são alvo dessa política “aqueles diagnosticados com deficiência, condutas típicas e com altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 22), definição presente na Resolução n. 112 (SANTA CATARINA, 2006b) como alunos da educação especial. Ao mesmo tempo, a documentação trabalha com a perspectiva de deficiência. Em seus estudos, Ferreira (2011) cita o parágrafo primeiro da Resolução n. 112, que conceitua pessoa com deficiência como aquela que “apresenta restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita o desempenho de uma ou mais atividades da vida diária” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 1), e destaca a utilização do conceito de pessoa

com deficiência presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 16; FERREIRA, 2011, p. 152).

Quando buscamos a relação de serviços propostos pela documentação catarinense e seus atendidos, encontramos inconsistências quanto ao público-alvo, acontecendo, em diversos casos, de a oferta ser proposta a outros grupos de atendimento. Para conseguirmos ter uma visibilidade maior desses públicos, optamos por analisá-los separadamente em cada serviço.

O público alvo do SAESP é composto por educandos matriculados na rede regular de ensino ou os que frequentam centros especializados. A Resolução n. 112 estabelece que o SAESP é destinado a todos que são foco da tal resolução: os sujeitos diagnosticados com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Aparentemente é o mesmo foco da política nacional; entretanto, ao discriminar o que entende ser cada uma das partes, entendemos que acontece uma abertura no leque de grupos atendidos.

Na Resolução n. 112, “a pessoa com deficiência é aquela que apresenta restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita o desempenho de uma ou mais atividades da vida diária”. A definição de deficiência engloba diferentes áreas, como auditiva, visual, física, múltiplas e mental.

A pessoa com condutas típicas é “aquela que apresenta manifestações típicas [...] de maneira isolada ou combinada” (SANTA CATARINA, 2006b) e inclui diferentes transtornos, como hipercinético ou do déficit de atenção por hiperatividade/impulsividade e transtornos invasivos do desenvolvimento.

A pessoa com altas habilidades é aquela que apresenta notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de

liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (SANTA CATARINA, 2006b).

Quanto ao SAEDE, Ferreira (2011) afirma que o público-alvo é formado por pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Para as crianças de 0 a 3 anos de idade com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor ou com prognóstico de atraso no desenvolvimento, serão disponibilizados serviços de estimulação essencial e deficiência sensorial associada.

No Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) encontramos uma parcela de atendimento destinada a um grupo que não é necessariamente alvo da educação especial, sendo “previsto para alunos que necessitem de um período mínimo de afastamento das atividades escolares. Este afastamento é de, no mínimo, 50 dias” (FERREIRA, 2011, p. 120).

A característica do APD também está presente no serviço de atendimento em classe e que a autora (FERREIRA, 2011) afirma abrir para uma série de grupos de atendimento:

O Segundo Professor quando na turma houver alunos com:

- diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência mental;
- diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;
- diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico;
- diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática;
- diagnóstico de transtorno invasivo do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada;
- diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2006b, p. 16, apud FERREIRA, 2011, p. 108).

De forma marcante, a definição do público-alvo da educação especial no estado de Santa Catarina traduz aquilo que elencamos no tópico “discurso político”: a proposição política de Santa Catarina faz uma adaptação do que se propõe em âmbito nacional e abre possibilidade para a entrada de outros grupos, como aqueles com hiperatividade e déficit de atenção. A política catarinense demonstra, assim, sua adequação ao sistema proposto pela SECADI, ao mesmo tempo em que mantém o que se tem proposto no estado. Uma forma de

sustentar esse posicionamento é a utilização de termos generalistas que podem ser associados a diferentes tipos de patologia. O diagnóstico de “deficiência associada a transtorno psiquiátrico”, por exemplo, pode ser aplicado a indivíduos em muitas e diferentes situações.

Percebemos que as terminologias utilizadas procuram demonstrar uma adequação à política nacional, mas são modificadas na sua definição interna acerca do público daquele serviço e permitem ao estado manter estruturas já formadas e ao mesmo tempo sustentar uma aparência de cooptação política. Entendemos que essas peculiaridades interferem diretamente nas proposições dos serviços para atendimento dos alunos da educação especial. No intuito de apreender como essas características são propostas na prática, realizamos uma análise dos serviços presentes na legislação do estado de Santa Catarina, mapeando seus principais aspectos.

#### 4.3 SERVIÇOS

Ao estudarmos a proposição dos serviços em educação especial de Santa Catarina temos por objetivo entender como são apropriadas as propostas nacionais no âmbito estadual, por considerarmos que esse é o espaço de materialização do discurso, no qual os proponentes procuram consolidar e justificar suas opções. Buscamos inicialmente localizar os serviços dentro da política de educação especial do estado e posteriormente analisar cada um deles.

Verificamos que a proposição dos serviços de educação especial em Santa Catarina se encontra nos documentos construídos pela FCEE em parceria com a SED e demonstra aproximação do governo com os objetivos das instâncias nacionais.

Nos documentos do estado de Santa Catarina, tanto no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009), como na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006a), o atendimento às necessidades educacionais especiais aparece como atendimento às necessidades específicas, como campo dos serviços de apoio, ajudas técnicas, materiais, equipamentos, sistemas que servem para compensar a deficiência ou atenuar suas consequências.

No Programa Pedagógico de Santa Catarina em Educação Especial (SANTA CATARINA, 2007) percebemos que o atendimento acontece por meio de ações e projetos que apresentam possibilidades de estabelecerem diretrizes para “qualificar” o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial matriculados na rede regular de ensino. O documento expõe, como proposta, atender aqueles

que apresentam severos comprometimentos mentais, mesmo em idade escolar, tendo a frequência aos centros de atendimento educacional especializados em educação especial como alternativa à escola regular, tomando por base a constituição de uma rede de apoio e a oferta de serviços.

Na análise de documentos, constatamos que, entre as funções apontadas como de responsabilidade da FCEE está a oferta de serviços para educação especial. Essa função é conceituada na Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina como “serviços diversificados, oferecidos pelo poder público de forma direta ou indireta através das instituições conveniadas com a FCEE, para atender as necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 25), que podem ser em caráter de apoio, complemento ou suplemento, com os serviços que já apresentamos anteriormente e aqueles que passaremos a apresentar.

Para mobilizar o estado em torno dos serviços, eles foram divididos a partir da sua função e do público-alvo e de sua abrangência: Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE); Serviço de Atendimento Especializado (SAESP); Turma Bilíngue – LIBRAS/Português, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para educandos com deficiência auditiva; professor intérprete em turmas das séries finais do ensino fundamental, ensino médio, nas modalidades da educação básica e no nível superior; instrutor de Língua Brasileira de Sinais em todos os níveis de ensino, etapas e modalidades da educação básica; professor de educação especial nas turmas de todas as etapas e modalidades da educação básica, nas quais estiverem matriculados educandos com diagnóstico de condutas típicas ou com severos comprometimentos motores; acompanhante terapêutico, da área da saúde, para os educandos que necessitarem de atendimento individualizado em função de necessidades específicas; técnico da área da saúde, em escolas onde houver matrícula de alunos da educação especial com comprometimento clínico que demandem supervisão constante (SANTA CATARINA, 2006b).

Reconhecendo a importância dos serviços para o estado de Santa Catarina, passamos a realizar uma análise individualizada de cada serviço proposto.

#### **4.3.1 Serviço de Atendimento Especializado**

Segundo a Política de Educação Especial do Estado de Santa

Catarina (SANTA CATARINA, 2006), o SAESP tem caráter terapêutico e reabilitatório, exercido por profissionais das áreas da psicologia, fisioterapia, pedagogia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Organizado pelo poder público, aparece na legislação sendo oferecido através dos centros de reabilitação municipais, estaduais ou federais e por instituições conveniadas com a FCEE. O documento apresenta a possibilidade de as equipes multidisciplinares das instituições conveniadas serem mantidas com recursos públicos, sendo que a obrigação é que sejam disponibilizados os serviços do SAESP aos educandos matriculados na rede regular de ensino ou os que frequentam centros especializados.

Segundo Ferreira (2011), o SAESP pode estar organizado dentro de um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAESP), assim como em uma clínica de reabilitação mantida pelo poder público ou postos de saúde nos quais se encontrem profissionais da fisioterapia, fonoaudiologia e o programa de saúde na escola. A contratação de profissionais para atuar no SAESP passa pelo convênio entre a FCEE, com secretarias dos municípios de Santa Catarina ou com o próprio especialista na área. Notamos aqui uma intersectorização, com diversos setores do próprio governo.

Estas parcerias e convênios do poder público com outras instituições da área de saúde levam em consideração as interfaces da Educação Especial, que pode ser encontrado no documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina [...] que trata da necessidade de compartilhamento entre a Secretaria do Desenvolvimento Social, Trabalho e Habitação, Secretaria de Infraestrutura e Secretaria da Saúde (FERREIRA, 2011, p 126).

Entretanto, apesar de definições das ações desse serviço estarem nos documentos do estado, os mesmos documentos abrem a possibilidade de a iniciativa privada e as instituições assistencialistas participarem da oferta desse serviço. O estado se coloca como proponente do serviço e ao mesmo tempo abre sua execução para os grupos de fora da dimensão pública com a possibilidade de financiamento do poder público.

### **4.3.2 Serviço de Atendimento Educacional Especializado**

Aparentemente, o SAEDE é um dos principais serviços do

governo. Ferreira (2011) afiança que ele foi implantado, até 2010, em 54 municípios catarinenses, atendendo a 2.018 alunos com deficiência. Segundo o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009), o serviço foi criado para que substituísse as salas de recursos e os serviços de apoio pedagógico.

[...] com a instituição da Política, as Salas de Recursos e os Serviços de Apoio Pedagógico foram redimensionados e renomeados, passando a ser denominados de Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, em sua especificação pela área de atendimento (SANTA CATARINA, 2009, p. 24).

A transformação das salas de recursos e os serviços de apoio pedagógico no chamado SAEDE, apresentado no Programa Pedagógico, tem a prerrogativa de novo serviço: “Serviços de Atendimento Educacional Especializados – SAEDEs, designados por área de deficiência, com caráter complementar ou suplementar, implantados na rede regular de ensino ou em centros de atendimento especializados mantidos pelas APAEs” (SANTA CATARINA, 2009, p. 6). O SAEDE foi implantado no estado de Santa Catarina com respaldo da Resolução n. 112 (SANTA CATARINA, 2006b).

Ferreira (2011) coloca em discussão as diferenças entre as definições presentes na Resolução n. 112 e no Programa Pedagógico. No primeiro documento, o SAEDE aparece como um serviço e no segundo como uma atividade,

Essa diferença pode significar um *status* diferente dentro da política, ocasionando encaminhamentos distintos. No caso do serviço pode-se compreendê-lo como espaço organizado, com objetivos e encaminhamentos comuns a todos os SAEDEs. Já a atividade parece indicar conduções individuais, quando estão centrados no professor os encaminhamentos a serem feitos. Desta maneira, não parece ser somente uma questão de semântica (FERREIRA, 2011, p. 138).

Ao abordar as caracterizações do SAEDE, Ferreira (2011) toma como base a Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina e o Programa Pedagógico. O primeiro documento apresenta a mesma indicação referente à organização do SAEDE no sistema estadual de ensino constante no segundo. Trabalha ainda com os critérios para

instalação dos SAEDEs, afirmando que esses devem seguir o que está pontuado em documentos de âmbito estadual e federal. Ferreira (2011) enfatiza a ideia de que o SAEDE segue a definição feita a respeito da educação especial nos documentos de âmbito estadual, como sendo de caráter complementar e suplementar, voltada ao atendimento dos alunos elegíveis para a frequência.

Apesar de o SAEDE não ter correspondência na denominação com algum serviço da esfera nacional, destacamos que é perceptível uma semelhança na caracterização da função do SAEDE com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) proposto em documentos de âmbito federal (FERREIRA, 2011). Comprovamos tal aproximação quando buscamos na Resolução n. 04/2009 (BRASIL, 2009b), em seu artigo 2º, a função do AEE:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 5).

A análise de Ferreira (2011) é significativa para nossa pesquisa, pois percebemos que o estado possui em sua estrutura um serviço correspondente de atendimento educacional especializado, entretanto, utiliza-se de uma nomenclatura diferenciada.

O SAEDE mantém quatro atendimentos específicos: SAEDE/deficiência auditiva, SAEDE/deficiência visual, SAEDE/deficiência mental e SAEDE/ transtorno global do desenvolvimento. Nas descrições de Ferreira (2011) é mencionada a pretensão da SED de instalar novas especificidades de SAEDE — paralisia cerebral, surdocegueira, altas habilidades e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e impulsividade — que não estão contemplados na legislação analisada. Pereira (2010, p. 100) aponta que “em relação às condutas típicas referentes ao transtorno hipercinético, o atendimento deverá ser feito na educação infantil, entre três e cinco anos de idade, e no ensino fundamental, sendo que ambos serão disponibilizados pelo poder público enquanto a criança permanecer matriculada”.

Quanto ao transtorno invasivo do desenvolvimento, a autora afirma que as indicações para o atendimento dado pela Associação

Amigos dos Autistas (AMA)<sup>55</sup> e pela APAE direcionam para que ele possa ocorrer desde o nascimento até os anos finais do ensino fundamental, principalmente por meio das escolas especializadas, a exemplo da AMA e da APAE, instituições privadas a serviço do governo. “Em relação ao atendimento especializado às altas habilidades, o documento determina que deva ser oferecido no SAEDE/AH [altas habilidades], estruturado com a parceria entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial e a SED/FCEE” (PEREIRA, 2010, p. 100).

O SAEDE é uma das estruturas mais presentes na legislação catarinense ligada à educação especial, encontrando proposições de aplicação em diferentes áreas de conhecimento e supostamente promovendo a execução dos serviços de educação especial. O mesmo serviço abre possibilidades para a realização do atendimento por meio das instituições especializadas de cunho privado. A relação com essas instituições evidencia uma característica construída historicamente na área de educação especial que é o estabelecimento das parcerias público-privadas, principalmente por intermédio da sociedade civil. Entendemos que a supervalorização do SAEDE ressalta um aspecto marcante, como em outros serviços, que é a execução do serviço ser pareada à da proposta nacional. Todavia, há uma disposição em apresentá-lo como algo particular, algo próprio do estado, principalmente na nomenclatura.

### **4.3.3 Serviço de atendimento em classe**

O serviço de atendimento em classe (AC) trabalha em paralelo ao SAEDE, sendo caracterizado no Programa Pedagógico como:

Atuação de um professor da área de Educação Especial em sala de aula ou profissional da área da saúde na escola, para atender os alunos de que trata o Programa Pedagógico matriculados nas etapas e modalidades da educação básica, conforme estas Diretrizes (SANTA CATARINA, 2009).

Ferreira (2011) afirma que esse serviço foi definido pela Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e regulamentado pela

---

<sup>55</sup> A AMA foi a primeira associação de pais e amigos da pessoa com autismo no Brasil, fundada em 8 de agosto de 1983. Pode oferecer atendimento 100% gratuito por meio de convênios com as secretarias de estado de Educação e da Saúde de São Paulo.

Resolução Estadual n. 112. Segundo a autora, a realização desse serviço passa pelas gerências regionais de educação, que têm um profissional responsável pela educação especial, denominado integrador de educação especial e diversidade. “O atendimento acontece mediante o acompanhamento de um profissional em sala de aula, quais sejam, o segundo professor, o professor guia-intérprete, professor bilíngue, professor intérprete e instrutor de Libras” (PEREIRA, 2010, p. 103).

Inferimos que esse serviço é bastante abrangente, principalmente por estar atendendo grupos diferenciados, mesmo mantendo a especificidade de ser um serviço destinado às escolas chamadas regulares, já que se torna um apoio à sala de aula. Percebemos que esse serviço vem ao encontro do serviço em âmbito nacional proposto no Decreto 7.611 (BRASIL, 2011a), quando prevê apoio aos alunos devidamente matriculados no ensino regular. Segundo Schreiber (2012), a execução dos serviços acabam sendo o único atendimento que a “criança incluída” recebe, e que, apesar do objetivo ser de apoio e suporte, torna-se a própria educação, assumindo a função do professor regente.<sup>56</sup>

#### **4.3.4 Atendimento Pedagógico Domiciliar**

No estado Santa Catarina há um serviço que não é destinado aos alunos correspondentes ao público-alvo da educação especial, mas que se encontra previsto nessa área. Ferreira (2011), ao abordar o serviço de Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), pontua que ele não está previsto nos documentos da área de educação especial do estado, mas que surgiu da necessidade de dar conta do crescimento desse tipo de atendimento. A autora apresenta as características do atendimento, baseada em relatos de gestores da FCEE: “tal atendimento é de responsabilidade do setor de Articulação de Educação Especial da SED, sendo previsto para alunos que necessitem de um período mínimo de afastamento das atividades escolares” (FERREIRA, 2011, p. 120).

Percebemos uma disposição de atribuir à educação especial todos os serviços que de alguma forma são necessários para suprir as dificuldades de sala, como na atribuição desse serviço, que pode ser articulado para todo aluno impossibilitado de frequentar a escola em período normal, mesmo que este não esteja no grupo de atendimentos

---

<sup>56</sup> Ver dissertação de mestrado de Schreiber (2012): “Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental”.

destinados à educação especial. Esse aspecto pode ser considerado como diluição dos trabalhos e do público-alvo da educação especial, principalmente pelos conceitos de diversidade, muito presentes na legislação nacional.

#### **4.3.5 Serviço de Atendimento Alternativo**

Segundo o Programa Pedagógico, esse serviço, instituído em salas de aula da rede regular de ensino, atende alunos elegíveis para o serviço pedagógico específico em municípios onde não houver Centro de Atendimento Educacional Especializado mantido pela APAE. A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina estabelece que o SAA

será organizado no Sistema Regular de Ensino, de responsabilidade técnica da FCEE, e será instituído somente quando não houver, no município, congêneres que atenda o educando com diagnóstico de deficiência mental associada ou não a outros transtornos ou com deficiência múltipla (SANTA CATARINA, 2009, p. 30).

Ferreira (2011) afirma não haver indicação sobre a forma como os municípios podem solicitar o SAA, citando depoimento de um gestor da GERED no qual se explicita a necessidade da organização de um processo contendo os mesmos documentos indicados na abertura de outros serviços da área da educação especial.

O trabalho neste serviço engloba desde a estimulação até o atendimento de caráter pedagógico, dependendo da idade do aluno, pois por ser um serviço que é implementado, se não houver CAESP no município, neste deverá existir estes tipos de atendimento (GESTOR da GERED apud FERREIRA, 2011, p. 124).

A autora salienta que o serviço se direciona ao atendimento de pessoas com diagnóstico de severos comprometimentos mentais e deficiência em idade avançada. Cabe observar que esse serviço reduz substancialmente seu campo de atuação ao ter sua implantação condicionada a não existência de serviços oficiais (tipo CAESP) ou de outro de igual caráter por parte das instituições de atendimento assistencialista e filantrópico, principalmente porque, segundo Pereira (2010), em quase a totalidade dos municípios catarinenses existe uma

das duas possibilidades de serviço.

#### 4.3.6 Serviço Pedagógico Específico

O Serviço Pedagógico Específico (SPE) é apresentado como uma possibilidade de atendimento oficial, principalmente para aqueles grupos que apresentam quadros diagnósticos com complicações agudas, de tal forma que não conseguem, segundo Ferreira (2011), acompanhar o andamento regular de ensino. A autora acentua que o SPE, no Programa Pedagógico, está previsto para os alunos na faixa etária de 04 a 14 anos que frequentam os CAESPs e têm diagnóstico de deficiência mental com severos comprometimentos mentais, transtornos globais do desenvolvimento com baixo nível funcional e deficiências múltiplas (demais deficiências associadas à deficiência mental)<sup>57</sup> (SANTA CATARINA, 2009, p. 41).

Este serviço prevê o atendimento de educandos na faixa etária de 04 a 14 anos, buscando ressignificar o papel do atendimento pedagógico nas instituições especializadas que atendem sujeitos com diagnóstico de deficiência mental com severos comprometimentos, transtornos globais do desenvolvimento com baixo nível funcional e deficiências múltiplas (demais deficiências associadas à deficiência mental). Fundamenta suas ações nos pressupostos teóricos da concepção histórico cultural, utilizando como referenciais curriculares a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes (SANTA CATARINA, 2009, p. 42).

Nos documentos não se revela disposição de retirar esse serviço das instituições especializadas, mas sim de mantê-lo nessas entidades

---

<sup>57</sup> Segundo a cartilha do Ministério da Educação “Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla” (BRASIL, 2006, p. 11), “o termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracteriza a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas”.

privadas de cunho assistencialista e filantrópico, com base na perspectiva de “ressignificar” o atendimento. Constatamos que esse serviço procura legitimar o atendimento do aluno com deficiência fora do ambiente educacional regular, o que serve como justificativa para que não se criem novas escolas e nem mesmo possibilidades de atendimentos.

#### **4.3.7 Apontamentos sobre os serviços**

Analisando os serviços propostos na legislação catarinense, percebemos algumas características marcantes e que demonstram a postura do governo estadual sobre as questões de educação especial. Destacamos alguns elementos que mais chamaram a atenção.

A maioria dos serviços tem aparência de inovador e é apontada como possibilidade apresentada pelo governo para conseguir efetivar a proposta presente no discurso político de sustentação na “educação inclusiva”. Ao mesmo tempo, os serviços sustentam uma forma de atendimento prevista em âmbito nacional, pois, mesmo com uma denominação diferente, o público-alvo e os serviços propostos na documentação nacional são mantidos, confirmando nossa hipótese inicial de o estado catarinense ser diferente, mas não divergente do Paraná.

#### **4.4 PROFESSORES**

O objetivo central deste momento da pesquisa é definir, na legislação catarinense, as proposições de execução das políticas de educação especial no que se refere aos professores. Por isso realizamos análise que tem como foco não apenas os serviços, mas também seus executores, buscando conhecer a maneira como eles se relacionam com o público-alvo. Para efetivação do objetivo, procuramos quais são os profissionais apontados na legislação e nos trabalhos já realizados sobre o assunto em cada um dos serviços.

Considerando o SAEDE como um dos serviços mais importantes no estado de Santa Catarina, buscamos definir o profissional que nele atua, baseando-nos no que o Programa Pedagógico apresenta como critérios para implementação, organização e atuação do serviço:

1º - Efetivo, graduado em Pedagogia, com habilitação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar.

2° - Efetivo, graduado em Pedagogia e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.

3° - Efetivo, graduado na área da Educação e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.

4° - Admitido em caráter temporário (ACT), pós-graduação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar.

5° - Admitido em caráter temporário, graduado em Pedagogia, com habilitação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar.

6° - Admitido em caráter temporário, graduado em pedagogia e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.

7° - Admitido em caráter temporário, graduado na área da educação e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.

8° - Efetivo ou ACT com formação em nível médio, magistério e experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar (SANTA CATARINA, 2009, p. 27).

Esse excerto evidencia o caráter geral desse serviço, principalmente pelas diferentes áreas que procura atender e pela multiplicidade de profissionais que admite como seus executores. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que se propõe a execução do atendimento por um professor efetivo, com graduação em pedagogia, habilitação em educação especial e experiência comprovada na área, admite-se que esse mesmo serviço seja realizado por professor efetivo ou ACT, com formação de nível médio, magistério, com experiência em educação especial. Não pretendemos aqui discutir a capacidade de um ou de outro grupo, mas apenas mostrar as contradições existentes na proposta de atendimento nos serviços.

O serviço de atendimento em classe, no Programa Pedagógico, aglutina uma série de áreas a sendo atendidas. É um serviço caracterizado como de atuação de um professor ou de um profissional da saúde atuante nas etapas e modalidades de educação básica. Por essas características, reúne diversos profissionais: segundo professor de turma, professor bilíngue, professor intérprete, instrutor de LIBRAS.

Dentro do serviço de atendimento em classe, a definição para alguns professores apontados como executores é acompanhada do termo “preferencialmente”, o que entendemos abrir possibilidade para que outros profissionais possam ser colocados como executores, sem que haja no Programa Pedagógico uma definição específica de qual seria esse profissional no caso de não existir o preferencial.

De acordo com esse documento, o profissional do serviço de segundo professor de turma é preferencialmente aquele com habilitação em educação especial, o responsável pelo professor guia-intérprete deve ser um profissional habilitado em educação especial, com domínio em LIBRAS, Sistema Braille ou algum sistema de comunicação que atenda as necessidades dos alunos. O serviço de professor bilíngue necessita de um profissional ouvinte ou surdo, regente de turmas bilíngues LIBRAS/Português, com formação na área de educação, preferencialmente em nível superior e com fluência em ambas as línguas. O professor intérprete é um profissional que deve ser ouvinte com fluência em LIBRAS e o serviço de instrutor de LIBRAS deve ter o professor ouvinte ou surdo, regente de turmas bilíngues LIBRAS/Português, com formação na área de educação, preferencialmente em nível superior.

É importante ressaltarmos que no serviço de atendimento em classe percebemos uma confusão entre a nomenclatura do serviço e os profissionais executores, o que já apontamos como um fato bastante presente na área de educação especial. Outro profissional mencionado na legislação catarinense e previsto dentro do serviço pedagógico específico, responsável por atuar em grupos de trabalho, pode ser da área de pedagogia ou específica em educação especial.

Uma característica presente em alguns serviços de Santa Catarina é a provisão de contratação de professores para áreas específicas, determinadas pela FCEE e pela SED, mas sem que a legislação aponte qual a formação. A existência dessa provisão sem que haja uma especificidade acompanha também a generalidade dos próprios serviços, visto que são propostos como alternativas para a inexistência dos SAEDs ou das instituições especializadas, como as privadas de caráter assistencialista e filantrópicas, ou ainda, para áreas fora da educação especial, como o Atendimento Pedagógico Domiciliar, que pode não ser caracterizado como da área.

Ferreira (2011) realça a presença de um profissional importante dentro da estruturação profissional da educação especial em Santa Catarina e que aparentemente possui um papel de destaque na execução dos serviços: o integrador de educação especial e diversidade. Sua

atuação na dinâmica política da educação especial em Santa Catarina por estar diretamente ligada à implementação e estruturação dos serviços propostos nas gerências regionais de educação. Entre as atribuições desse cargo está a indicação de contratação de pessoas para os serviços desenvolvidos diretamente pelo estado e por aqueles destinados às APAEs e instituições do gênero (FERREIRA, 2011).

Constatamos que, em Santa Catarina, a definição do professor executor das políticas públicas de educação especial apresenta algumas ambiguidades. Por exemplo, em diferentes serviços existe a preferência por determinada formação e, ao mesmo tempo, abre-se a possibilidade de agregar outros profissionais. Entendemos que esse processo acaba por legitimar todos aqueles profissionais com multiformação que forem destinados aos serviços. Outro aspecto importante é a confusão gerada entre a denominação dos serviços e o profissional executor: o serviço já adquire o nome do profissional, porém, os serviços estão agrupados em blocos maiores, como os SAEDs, que oferecem atendimentos específicos ao mesmo tempo em que se agrupam. Outro exemplo disso é o serviço de atendimento em classe que é composto pelos serviços de segundo professor de turma, professor bilíngue, professor intérprete e instrutor de LIBRAS.

#### 4.5 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS

Historicamente, a constituição de uma política de educação especial no Brasil esteve relacionada às instituições privadas de cunho assistencialista e filantrópico, constituídas principalmente na década de 1960 (BUENO, 1995; JANNUZZI, 2004). No estado de Santa Catarina também se tornou marcante a presença dessas instituições privadas, representadas pelas APAEs e entidades correlatas. Para apreendermos a participação dessas instituições na política de estado, procuramos entender qual espaço elas ocupam na legislação analisada.

No decorrer das análises documentais identificamos um esforço do estado de Santa Catarina em compor uma política que pudesse dar conta de apresentar os elementos principais presentes nos documentos nacionais, ressaltando termos como inclusão e diversidade, que tornaram visível a aproximação com as estruturas formadas pelas instituições privadas, principalmente na execução de alguns serviços relacionados à educação especial.

Mesmo com as propostas aparentemente convergindo para as discussões nacionais e priorizando os processos de inclusão, a prática da Fundação Catarinense de Educação Especial tem alimentado a

manutenção de parcerias com instituições privadas, principalmente com as APAEs. Isso demonstra que a FCEE continua a realizar tais ações, centrada na manutenção de uma estrutura de parcerias já existentes, sem a preocupação de gerar uma transformação da estrutura ligada à educação especial e nas relações constituídas entre o público e o privado, como observado por Ferreira (2011):

Pode-se inferir que em Santa Catarina, os serviços propostos e implementados pelo governo estadual não mudam a trajetória histórica da Educação Especial. Ao contrário, a empiria mostrou a permanência de “velhas” perspectivas na política e na prática por ela orientada, agora travestidas de novas (FERREIRA, 2011, p. 211).

Em Santa Catarina, as escolas especiais de cunho privado filantrópico continuam com uma relação estabelecida com o governo na lógica do convênio. Estabelecem, assim, acordos que permitem a elas existirem como centros de apoio, principalmente centrados no atendimento médico e de reabilitação, distanciando-se dos objetivos educacionais. Mesmo não sendo tão aparente a participação das APAEs, também está ressaltada na política a possibilidade de o atendimento especializado ser prestado pelas instituições privadas, por meio de convênios e repasse de recursos nos locais em que o estado não constitui seus serviços próprios. Mesmo com o estado gerando a forma de atendimento com os SAEDEs, não abandonou as relações com a iniciativa privada (PEREIRA, 2010).

O Programa Pedagógico, já na sua apresentação, afirma que serão constituídos serviços pedagógicos específicos para alunos matriculados em centros de atendimento especializados ou escolas especiais mantidos pelas APAEs, apoiados pelos mesmos documentos que regulamentam os serviços oficiais. O papel das instituições privadas de atendimento a alunos da educação especial em Santa Catarina é marcante, principalmente quando observamos dados do Relatório Estatístico da Educação Especial de Santa Catarina de 2011 (SANTA CATARINA, 2011), e percebemos que o número de instituições mantidas pela APAE e congêneres chegam a 219 instituições e com uma quantidade de 16.877 alunos atendidos.

Entendemos que a relação público-privado continua estabelecida em Santa Catarina, principalmente com relação à APAE, com essa instituição tendo poder de influência na política catarinense. Percebemos que os documentos catarinenses procuram aproximar as proposições da

política de educação especial à lógica nacional, propondo questões relacionadas à efetivação da chamada inclusão, na qual os serviços são oferecidos pelos órgãos oficiais, sem que o estado abandone as relações anteriores com as instituições privadas, sustentando uma ampla rede de convênios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de explicitar a proposição dos estados de Santa Catarina e do Paraná para a implementação de políticas para a educação especial no período de 2006 a 2011. Tomamos por base a análise das proposições e dos conceitos presentes nos documentos e a forma de constituição dos serviços nos dois estados. Analisamos os serviços propostos para a área de educação especial e seus respectivos funcionamentos, buscando perceber quais grupos poderiam ser atendidos e como esses serviços se organizavam. Outro objetivo foi compreender quais elementos eram constantes, tanto na política do estado do Paraná quanto em Santa Catarina, e quais eram próprios a cada estado. Buscamos ainda entender a relação entre as políticas estaduais e a política nacional.

Como procedimento metodológico, inicialmente verificamos como as produções acadêmicas vinham abordando as políticas de educação especial. Posteriormente, realizamos a triagem de documentos dos estados do Paraná e de Santa Catarina para selecionarmos aqueles direcionados à implementação e formulação das políticas. Realizamos a seleção de documentos orientadores e norteadores, identificando os conceitos principais em cada um, quais possibilitavam atribuir um entendimento acerca da concepção de educação especial em cada estado. Com os documentos selecionados, buscamos apreender as estratégias das políticas de educação especial, a construção do discurso político, seu público-alvo, os serviços propostos, os professores destinados à execução do serviço e o papel das instituições privadas de cunho assistencialista e filantrópico.

A seleção dos documentos correspondeu ao período entre 2006 e 2011, tendo como base, no Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) e, em Santa Catarina, a Política de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006a), documentos que entendemos nortearam as estratégias de implementação dos conceitos nos dois estados, tendo influência marcante na constituição dos documentos seguintes.

Para melhor entendermos as relações entre os documentos e a constituição das políticas públicas, buscamos aporte teórico baseado nas discussões das disciplinas da Linha de Pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e do Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP) da UFSC. Priorizamos as discussões em torno da constituição da política de educação especial, o que nos permitiu entender algumas

diferenças e aproximações presentes nos estados do Paraná e de Santa Catarina.

Com a realização do balanço de literatura, analisamos as produções acadêmicas do período de 2002 a 2011. A periodização do balanço foi diferente do período objeto de pesquisa por entendermos que os elementos políticos formadores das leis norteadoras dos estados do Paraná e de Santa Catarina foram pautados nas discussões feitas num momento anterior, principalmente pelo lançamento da Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.

A realização do balanço de produção permitiu tecer algumas considerações acerca das produções na área de educação especial no período de 2002 a 2011. Constatamos um número grande de produções utilizando os verbetes “educação especial”, “educação inclusiva” e “inclusão”, sendo que muitos artigos se repetiram nos três momentos. Esse fato nos levou a constatar que esses termos, nas produções da área, são utilizados como sinônimos; então refinamos a busca com o verbe “política”, o que nos possibilitou uma seleção mais apurada.

A análise das produções selecionadas direcionou para a sistematização das obras em dois grandes grupos: um com os autores apropriando-se do discurso oficial e procurando soluções para os problemas de aplicabilidade das políticas, seja ela educação especial ou a denominada educação comum, e outro no qual as produções procuram entender o processo histórico e a constituição da sociedade com as disputas entre grupos e classes.

Destacamos que as análises realizadas, principalmente do segundo grupo, ajudaram-nos a entender o processo de constituição das políticas públicas de educação especial e nos deram subsídio para realizar uma análise aprofundada nos documentos dos estados do Paraná e de Santa Catarina. Encontramos, como característica marcante do primeiro grupo, questões apontadas por autores como Frigotto (2010), Martins (2010) Shiroma (2001) e Freitas (2002), notadamente quando tratam da constituição de uma política governamental de reforço ao discurso de inclusão e de participação de todos como parte da estruturação do sistema capitalista.

De forma ampla, com o balanço pudemos perceber como estavam sendo construídas as discussões na área de políticas públicas de educação especial no período anterior aos documentos que nortearam esta pesquisa. Chamou-nos atenção o discurso presente nos documentos governamentais, o qual procuramos entender com intuito de perceber como se manifestavam os governos nas documentações representativas da política educacional nos dois estados.

Nas produções selecionadas, de forma geral, notamos a presença de alguns autores que são base teórica para um grande número de pesquisas, como José Geraldo Bueno, Marcos José da Silveira Mazzotta e Gilberta S. de M. Jannuzzi.

A análise dos documentos dos estados do Paraná e de Santa Catarina evidenciou elementos importantes de suas estruturas e como os estados justificam suas políticas de educação especial. Os principais elementos foram percebidos por meio da busca em cinco pontos básicos: o discurso político, o público-alvo das políticas de educação especial, os professores de educação especial, os serviços propostos para a efetivação da política e o papel das instituições privadas filantrópicas de cunho assistencialista. Metodologicamente, durante a pesquisa, focamos em cada estado (Paraná e Santa Catarina) e procuramos posteriormente, a partir das sínteses de cada parte, realizar o cotejamento entre ambos e com a política nacional.

Entender os movimentos que levaram à constituição de leis permitiu que compreendêssemos as questões ligadas à educação especial e que a formulação legal têm passado por constantes reconstruções discursivas que procuram apresentar visões inovadoras, mas que, na prática, sustentam as mesmas atitudes. Essas permanências legitimam os mesmos grupos no poder e mantêm situações inalteradas, como a participação da iniciativa privada responsabilizando-se por uma parcela significativa dos atendimentos educacionais, como a manutenção das escolas especiais mantidas pelas APAEs, por exemplo. Essa característica pode ser percebida na apresentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ao propor como inovação a estruturação dos ambientes escolares para a “inclusão escolar”.

Inicialmente procuramos entender como estava estruturada a educação especial no poder administrativo de cada estado. No Paraná, a organização da educação especial se encontra vinculada à Secretaria de Educação, no Departamento de Educação Especial e Inclusão Escolar. Chama a atenção a existência do Departamento de Diversidade, responsável por trabalhar com esses temas. O público-alvo e a proposição política de cada um dos departamentos paranaenses se encontram em âmbito nacional, concentrados na SECADI.

A organização política de Santa Catarina para educação especial conta com a Fundação Catarinense de Educação Especial, instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico que se encontra na administração governamental, mas não ligada diretamente à Secretaria de Educação, ficando no grupo das sociedades de economia mista,

autarquias e fundações, mesmo com sua relação acontecendo diretamente com a SED. Isso não significa que as relações entre a FCEE e a SED seja distante, pois elas se comunicam e se complementam na legalização e oficialização da educação especial, como no caso da função do profissional integrador de educação especial e diversidade.

Entendendo os processos de constituição da educação especial em cada estado, apresentamos as formas como está disposta a construção da política educacional e como essa política se relaciona com os conceitos das políticas nacionais.

No discurso político paranaense identificamos de forma recorrente a tentativa de justificação de suas políticas de educação especial projetarem um distanciamento das propostas políticas nacionais. O documento que sustenta esse apontamento é o intitulado Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Ao mesmo tempo esse documento apresenta a postura do governo como sendo de valorização da inclusão, que daria conta de proporcionar uma educação a todos os seus alunos, como encontramos nos documentos de âmbito nacional.

A política de educação especial do Paraná discursivamente sustenta uma posição de contrariedade aos conceitos nacionais; entretanto, propõe ações que seguem a política de inclusão escolar de proposição nacional. Exemplo é a exigência nacional da matrícula de todos os alunos da educação especial no ensino regular: o estado do Paraná cumpre a exigência legal, transformando as escolas especiais privadas assistencialistas e filantrópicas em escolas de educação básica na modalidade de educação especial e permanecendo com a maioria dos alunos da educação especial matriculados nas escolas especiais. Essa prática contempla as duas posturas: ao mesmo tempo em que sustenta a discurso interno de ruptura, de diferenciação, adequa-se às propostas e exigências legais de âmbito nacional. Entendemos que o Paraná se utiliza de um discurso diferente do nacional, mas não diverge dele e sim adapta as práticas ao discurso nacional.

Em Santa Catarina percebemos uma predisposição discursiva de alinhamento aos conceitos nacionais quando o documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina afirma que o estado “reitera” os preceitos constitucionais de educação para todos, do dever do Estado e do direito das crianças e adolescentes à escolarização fundamental que sustentam boa parte dos documentos presentes na legislação nacional. O alinhamento ao modelo conceitual proposto pela política nacional se encontra apropriado no discurso de justificação das políticas catarinense para a educação especial. Expressões como

“inclusão” e “inclusivista” aparecem como a forma adotada pelo estado em suas políticas de educação. Identificamos elementos de adequação às proposições políticas nacionais, principalmente relacionados à função e ao público-alvo dos serviços propostos pela esfera federal, afirmando utilizar-se de conceitos em acordo com a legislação nacional.

Entendemos que o discurso catarinense presente na legislação pode ser considerado ambíguo, pois não apresenta definições sobre muitos termos que utiliza, como apresentado por Ferreira (2011) quando analisa a legislação estadual. Mesmo colocando-se como articuladora de meios para uma educação inclusiva, a política Santa Catarina propõe que diversos serviços estejam ligados a instituições privadas. Essa constatação nos permite afirmar que a sustentação discursiva do estado, procura aproximação aos conceitos nacionais, e na manutenção das relações entre o estado e a iniciativa privada, principalmente com as escolas especiais.

Sobre o discurso político dos dois estados, consideramos elementos importantes que os aproximam das posturas do governo federal e dão sustentação à nossa hipótese inicial de que os estados têm uma estrutura diferenciada, mas não divergem das propostas políticas para educação especial presentes no âmbito nacional — aspecto que interfere nos demais pontos nos quais centramos nossa pesquisa, como as propostas de serviços, os professores e as relações com as instituições filantrópicas e assistencialistas.

Com relação ao público-alvo da política de educação especial do Paraná, focamos no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, realizando o cotejamento com o público-alvo da SECADI. Percebemos que alguns grupos não estavam contemplados; então buscamos o público-alvo do Departamento de Diversidade, pelo fato de sua denominação conter uma terminologia presente nas discussões da SECADI. Com esse movimento de busca, identificamos a maioria dos grupos não atendidos pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional contemplados no Departamento de Diversidade.

O estado do Paraná se utiliza das nomenclaturas dispostas para a educação especial nos documentos da SECADI, atendendo teoricamente aquilo que se pede em âmbito nacional; entretanto, na sua organização dos serviços são atendidos diversos alunos que não são considerados pela política nacional como público-alvo da educação especial, como, por exemplo, os sujeitos atendidos nas salas de apoio pedagógico. Nesse sentido, inferimos que a política de educação especial paranaense aplica os conceitos básicos contidos na legislação nacional, ao mesmo tempo em que mantém grupos historicamente atendidos e ausentes na

legislação nacional. A modalidade de educação especial tem um público-alvo definido nos documentos, mas na proposição de aplicação esse público é ampliado, porque cada serviço atende e tem objetivos específicos.

Essa característica paranaense é marcante também no estado catarinense, principalmente quando Santa Catarina se propõe a adequar seus atendimentos de educação especial a um grupo de alunos definidos pela política nacional, mas abre possibilidades também de outros grupos participarem, como aqueles com hiperatividade e déficit de atenção. Essa postura demonstra seu pareamento ao sistema proposto pela SECADI na esfera nacional, mas também uma adequação ao que se tem proposto como objetivos no estado.

Característica parecida nos dois estados é o uso das terminologias que procuram demonstrar uma adequação à política nacional e que, entretanto, na hora de conceituar internamente, sofrem uma adaptação no sentido de ampliar o leque de atendimentos. Esse mecanismo permite aos estados manterem estruturas já formadas e ao mesmo tempo construir uma aparência de articulação política com as propostas nacionais.

Com referência aos serviços, identificamos diversos pontos de proximidade nos dois estados, principalmente quando atribuem aos serviços propostos um leque maior do que o público-alvo nacionalmente previsto para a educação especial, atendendo diferentes grupos escolares, como os sujeitos contemplados com atendimento domiciliar ou hospitalar. Nos documentos, os dois estados também se propõem a desenvolver serviços inovadores, procurando justificar as ações pelos feitos imediatos que dão a impressão de reorganização dos serviços. Notamos uma tentativa constante de ressignificação do papel dos serviços, discursivamente, sem que se tenha uma mudança significativa em sua forma de execução e de sua possível organização. Paraná e Santa Catarina são diferentes na forma como organizam e nomeiam seus serviços, porém, não apresentam mudanças expressivas no público-alvo e nas funções a serem executadas com os alunos.

Quanto às definições dos executores dos serviços de educação especial, observamos alguns pontos particulares em cada estado. No Paraná há uma confusão entre o professor executor e a nomenclatura utilizada para os serviços, visto que, muitas vezes, são usados os mesmos termos para ambas as situações, apesar de terem direcionamentos diferentes, como no exemplo que apontamos no correr do texto, em que o serviço é denominado professor itinerante e o termo itinerante aparece como exercício de outros serviços. Essa confusão

aparentemente direciona para que o serviço proposto tenha uma ação determinada e que nem sempre corresponde à função exercida por outros profissionais que realizam suas atividades itinerantes. Outra característica marcante da política de educação especial do Paraná é a ambiguidade da definição da formação necessária a esse exercício, que pode ter alterações dependendo do serviço e da disponibilidade de pessoal, aceitando-se desde pessoas em nível de pós-graduação até estagiários em início de formação.

Essa característica última do estado do Paraná é evidente também em Santa Catarina quando identificamos nos documentos a proposta de os profissionais possuírem níveis avançados de formação, mas abrindo possibilidade de contratação de pessoas em início de formação. Outra proximidade marcante entre os estados é a atribuição de funções diversas aos professores, instituindo o que Vaz (2013) conceitua como professor multifuncional e que se torna responsável por diferentes áreas e múltiplas atuações dentro do campo da educação especial.

Na análise tanto dos serviços como dos professores, percebemos que os dois estados possuem singularidades, mas nos chamaram atenção as aproximações e principalmente a constatação de que eles não são divergentes quanto à política nacional, mas apenas se estruturam e conceituam suas ações de forma diferenciada.

Ao buscarmos as relações dos estados do Paraná e de Santa Catarina com as instituições privadas assistencialistas e filantrópicas, notamos que os dois estados mantêm relações muito próximas com essas entidades, com atribuições constando inclusive nos documentos analisados de ambos os estados. Encontramos um ponto em que os dois estados se distanciam mais nas relações com as instituições privadas de cunho assistencialista e filantrópico, representadas pelas APAEs e congêneres: o Paraná permite o agrupamento dessas instituições à rede de escolas básicas estaduais, realizando o trabalho educacional, e no estado de Santa Catarina as instituições funcionam muito mais como centros de atendimento técnico.

As relações com as instituições privadas de cunho filantrópico e assistencialista no estado paranaense se tornaram uma das formas de sustentação do discurso político de realização das práticas inclusivas. A pesquisa de Moraes (2011) nos ajudou a entender a proximidade das instituições filantrópicas e assistencialistas, especialmente das APAEs, com o governo Requião, com repasse de recursos, contratação de professores e ampliação de convênios técnicos. A participação da iniciativa privada na política de educação especial no Paraná adquiriu um poder significativo, tanto que as instituições filantrópicas

assistencialistas se tornaram as principais executoras das ações para a superação da segregação propostas pelo governo. Essa característica ganhou ainda mais relevância quando foi promulgada a Resolução n. 3.600 de 2011, autorizando a mudança da nomenclatura das escolas especiais de escolas de educação especial para escolas de educação básica, cumprindo a exigência do governo federal de que todas as crianças da educação especial estivessem matriculadas em escolas regulares.

Ressaltamos, na descrição do estado do Paraná, no decorrer do terceiro capítulo, as disputas históricas na área de educação especial (assim como na educação em geral) entre os defensores do ensino público e aqueles que advogam pelo ensino privado, mesmo de caráter assistencialista e filantrópico. Essa relação do governo estadual com as instituições privadas é muito próxima. Todavia, entendemos que não significa dizer que o governo paranaense estabelece uma política pública de educação especial divergente da nacional, mas sim estrutura sua política de educação especial de uma forma diferente. O Paraná subverte a política nacional, pois o estado permite a existência das escolas especiais com aquilo que chama de inclusão educacional, mantendo os serviços de apoio.

A estruturação paranaense se fortaleceu com o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011a), que aparentemente foi a expressão da vitória dos representantes das instituições privadas de educação especial que vinham lutando e disputando espaço na política de perspectiva inclusiva durante toda a primeira década do século XXI e que expressavam um direcionamento diferenciado da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Pontuamos a cronologia dessas mudanças, as quais percebemos ter interferência e demonstrar o poder de influência dos estados na política nacional, visto que a Resolução 3.600 do Paraná data de agosto de 2011 e o Decreto 7.611 do governo federal é de novembro de 2011.

Em relação ao papel das instituições filantrópicas assistencialistas representadas pelas escolas especiais em Santa Catarina, durante o processo de análise documental percebemos um esforço de compor uma política com os elementos principais presentes nos documentos nacionais, ressaltando termos como “inclusão” e “diversidade”. Foi perceptível também a aproximação da política com as estruturas formadas pelas instituições privadas, principalmente na execução de alguns serviços relacionados à educação especial. Essa característica se encontra na prática da Fundação Catarinense de Educação Especial, notadamente com a manutenção das parcerias com instituições privadas,

como as APAEs. Entendemos que a FCEE continua a realizar tais ações, centrada na manutenção de uma estrutura de parcerias já existentes, sem a preocupação de gerar uma transformação da estrutura ligada à educação especial e nas relações constituídas entre o público e o privado.

Em Santa Catarina, as escolas especiais de cunho privado filantrópico e assistencialista prosseguem com uma relação estabelecida com o governo na lógica do convênio, que por meio de acordos as legitimam como centros de apoio, sobretudo no atendimento médico e de reabilitação, distanciando-se dos objetivos educacionais. Ressaltamos que a relação público-privado continua estabelecida no estado de Santa Catarina, principalmente com relação a APAE, que tem poder de influência na política de Santa Catarina, representado pela FCEE.

Consideramos que os diferentes elementos analisados nos estados do Paraná e de Santa Catarina, associados às proposições de efetivação das políticas de educação especial, permitiram que confirmássemos nossa hipótese inicial de que os dois estados não rompem com as proposições políticas da área em âmbito nacional, mas conseguem, com um movimento político consistente, estruturar perspectivas de aplicação diferentes, muitas vezes utilizando-se da própria legislação nacional para sustentação de suas propostas. A singularidade do Paraná e de Santa Catarina se encontra na disposição de seus serviços, com cada um dos estados agrupando e ofertando de forma diferente, seguindo, contudo, as principais determinações que a legislação nacional propõe, com a oferta de serviços que garantem atendimento a todos identificados como público-alvo. Assim, nossa hipótese se confirmou: tanto Paraná como Santa Catarina se diferenciam na aplicação entre si e com a proposição nacional, mas isso não significa que elas sejam divergentes, não rompendo com a política de educação especial nacional.

Consideramos que as ações políticas que possibilitam a diferentes estados da nação constituírem propostas políticas diferenciadas e sustentarem acordos em seus limites devem ser analisadas com mais cuidado, abrindo possibilidades para futuras pesquisas nos diferentes níveis de ensino.



## REFERÊNCIAS

### DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade** – documento orientador. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC. CNE. CEB. **Resolução n. 04**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**, de 3 de junho de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 11/2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do atendimento

educacional especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 62/2011**, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto n. 7.611/2011. Brasília: MEC, 2011b.

## DOCUMENTOS DO ESTADO DO PARANÁ

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Deliberação n. 2**, de 2 de junho de 2003. Normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do estado do Paraná. Curitiba, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 05**, de 07 de maio de 2004.

Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, na área da deficiência mental e distúrbios de aprendizagem. Curitiba, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 10**, de 06 de setembro de 2007. Dispõe sobre a sala de recursos. Curitiba, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 13**, de 29 de agosto de 2008. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos para o ensino fundamental – séries finais, na área da deficiência mental/intelectual e/ou transtornos funcionais específicos. Curitiba, 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 06**, de 20 de maio de 2008. Estabelece procedimentos para a implantação e funcionamento do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar. Curitiba, 2008b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução normativa n. 08**. Orienta a matrícula nos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica para o ano letivo de 2009. Curitiba, 2008c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução normativa n. 9**, de 17 de agosto de 2009. Estabelece critérios para a solicitação de professor de apoio à comunicação alternativa para atuar no ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 126**, 16 de março de 2010. Cria o programa de apoio às instituições filantrópicas que oferecem, exclusivamente, educação básica na modalidade educação especial em escolas ou centros de atendimento educacional especializado. Curitiba, 2010a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendente da Educação. **Instrução n. 20**, de 8 de novembro de 2010. Orientações para organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na área da deficiência visual. Curitiba, 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 3.600**, de 18 de agosto de 2011. Autoriza a alteração na denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial, com oferta de educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais, educação de jovens e adultos – fase I, e educação profissional/formação inicial. Curitiba, 2011a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n. 3.011**, de 22 de julho de 2011. Delegar aos núcleos regionais de educação (NREs) a competência de orientar as instituições de ensino das redes municipais e estaduais e privadas sob sua jurisdição. Curitiba, 2011b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendente da Educação. Instrução n. 03, de 20 de abril de 2011. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos multifuncional tipo I – ensino fundamental – área da deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Curitiba: SEED, 2011c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendente da Educação. Instrução n. 014, de 21 de novembro de 2011. Define a sala de recursos multifuncional tipo I, objetivos e público-alvo. Curitiba: SEED, 2011d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de subsídio para acompanhamento pedagógico**. Curitiba: SEED, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendente da Educação. **Instrução n. 16**, de 31 de outubro de 2012. Estabelece procedimentos para a implantação e funcionamento do serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar. Curitiba, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendente da Educação. **Instrução n. 2**, de sete de fevereiro de 2012. Estabelece critérios para a solicitação de professor de apoio à comunicação alternativa para atuar no ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Curitiba, 2012c.

## DOCUMENTOS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

SANTA CATARINA. **Lei n. 1.929**, de 6 de dezembro de 1958. Dispõe sobre o ensino emendativo, cria cargos nos quadro de funcionários públicos civis do poder executivo e dá outras providências. Florianópolis, 1958.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.156**, de 6 de maio de 1968. Institui a Fundação Catarinense de Educação Especial e dá outras providências. Santa Catarina, 1968.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial no estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006a.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 112**, de 12 de dezembro de 2006. Fixa normas para a educação especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n. 381**, de 07 de maio de 2007. Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da administração pública estadual. Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009.

SANTA CATARINA. Gerência de planejamento e avaliação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Relatório estatístico da educação especial de Santa Catarina de 2011**. Florianópolis: FCEE, 2011.

## INFORMAÇÕES ORIUNDAS DE *SITES*

BELA SANTA CATARINA. Disponível em: <site [www.belasantacatarina.com.br](http://www.belasantacatarina.com.br)>. Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

BOLSA ESCOLA. Disponível em: <<http://bolsa-familia.info/bolsa-escola.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>. Acesso em: 23 maio 2013.

CONCIDADES. **Organograma estadual**. Disponível em: <[http://www.concidades.pr.gov.br/arquivos/File/organograma\\_estadual.pdf](http://www.concidades.pr.gov.br/arquivos/File/organograma_estadual.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CURRÍCULO LATTES. Disponível em:

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual>>. Acesso em: 10 de março de 2013.

FENAPAEs – Federação Nacional das Apaes. **Movimento apaeano**: histórico. Disponível em:

<<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>> . Acesso em: 10 maio 2013.

GUIA GEOGRÁFICO PARANÁ. **Mapa do Paraná**. Disponível em: <<http://www.guiageo-parana.com/mapas.htm>>. Acesso em: 10 maio 2013.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/estadosat/>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

INCLUSIN INTERNATIONAL. Disponível em: <<http://inclusion-international.org/who-we-are/>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar do INEP 2012**. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 10 maio 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível e:

<<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 maio 2013.

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS). Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.

Disponível em: <[www.educacao.pr.gov.br](http://www.educacao.pr.gov.br)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

**BIBLIOGRAFIA**

BERNARDO, R. M. **Análise das políticas públicas de educação especial/inclusiva no Município de Vila Velha no período de 2004/2008**. 2010. 189 f Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de educação especial em análise: um estudo sobre as políticas públicas de educação especial no município de Vila Velha - ES de 2004 – 2008. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009.

BEYER, H. O.; SANTOS T. A. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: 6ª Reunião Anual da ANPEd Sul, 2006, Santa Maria/RS. **Anais...** 6ª Reunião Anual da ANPEd Sul (CD-ROM), 2006.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 481-486.

BRANDÃO, S. H. A. **Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em sala de recursos no Estado do Paraná**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2007.

BRIZOLLA, F. Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de inclusão escolar: “negociação sem fim”**. 2007. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRUNO, M. M. G. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG. **Anais...** 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010.

BUCCIO, M. I. S. S. **Políticas públicas de educação inclusiva: a implementação em escolas públicas no Município de Araucária – PR**. 2007, 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti

do Paraná, Curitiba, 2007.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S. (org.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, Brasília/DF: CAPES, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira: segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC, 2004.

BYLAARDT, M. B. **Até a quarta séria está bom!:** Compreendendo o processo inclusivo das pessoas com deficiência no Município de Massaranduba/SC. 2007, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

CHRISTOFARI, A. C. Políticas de inclusão escolar no município de Pelotas. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009.

CORRÊA, N. M.; NERES, C. C. O município de Campo Grande e a educação especial: fontes reveladoras da construção de uma história. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009.

COSTA, L. C.; ORTIZ, L. C. M.; NEGRINI, T. Acessibilidade e inclusão: desdobramentos legais, discussões e aproximações. In: 8ª Reunião Anual da ANPEd Sul, 2010, Londrina/PR. **Anais...** 8ª Reunião Anual da ANPEd Sul (CD-ROM), 2010.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 9-17, 2005.

FERREIRA, S. M. A Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina: o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE. In: 8ª Reunião Anual da ANPEd Sul, 2010, Londrina/PR. **Anais...** 8ª Reunião Anual da ANPEd Sul (CD-ROM), 2010.

\_\_\_\_\_. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a Educação Especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?** 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FONTES, R. de S. **A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência**. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FONTES, V. **O Brasil e o capital – imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Rev. Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social?: questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n. 52, 2013.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, dez. 2006.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p.105-124, maio/ago. 2011.

GIRON, G. R. Desafios políticos para educação. **Travessias**, v. 2. n. 1, 2008.

GOES, R. S. **O direito à educação: um estudo sobre as políticas de Educação Especial no Brasil (1974/2008)**. 2009, 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, set. 2011b.

\_\_\_\_\_. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, ago. 2011a.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 21-31.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, set. 2010.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p. 223-251.

LEHMKUHL, M de S. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina**: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LOPES, J. T. C. Q. **A formação docente nas políticas educacionais inclusivas**: um desafio prático. 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2008.

LÓPEZ, G. M. B. **As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – anos 2000**. 2010. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo:

Memnon Edições Científicas, 2001.

MARTIN, R. M.; VASQUES, C. K. Políticas de educação especial em um município do sul de Santa Catarina: contextos e perspectivas. In: 8ª Reunião Anual da ANPEd Sul, 2010, Londrina/PR. **Anais... 8ª Reunião Anual da ANPEd Sul (CD-ROM)**, 2010.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, S. M. As políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil e o trabalho nas classes com crianças com necessidades educacionais especiais nos municípios pertencentes à Regional Grande Florianópolis. In: 8ª Reunião Anual da ANPEd Sul, 2010, Londrina/PR. **Anais... 8ª Reunião Anual da ANPEd Sul (CD-ROM)**, 2010.

MATOS, N. D. A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, abr. 2007.

MELETTI, S. M. F. APAE Educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG. **Anais... 31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008.

\_\_\_\_\_. Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino do município de Londrina. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2009, São Paulo. **Anais... São Paulo: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2009.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG. **Anais... 33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2009, São Paulo. **Anais... São Paulo: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2009.

\_\_\_\_\_. Tramas entre deficiência, estado e educação: algumas reflexões a partir do contexto francês. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG. **Anais... 33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, n. 3/4, p. 73-86, 2002.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, V. A. V. **Publicização/privatização da educação especial no Paraná**: Gestão Requião (2003-2010). 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.15, n. 3, dez. 2009.

OGURA, A. F. **Política pública de inclusão escolar no estado do Paraná e sua implementação no município de Cascavel - PR. 2002**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

OLIVEIRA, A. R. Sobre o alcance teórico do conceito exclusão. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2004.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, dez. 2007.

PEREIRA, C. D. **A oferta de serviços de educação especial no município de Braço do Norte – SC**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PEREIRA, L. C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. In: PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. **Reforma do estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001. p. 21-38.

PRIETO, R. G.; SOUZA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 2, ago. 2006.

RAMPELOTTO, E. M. A invenção da educação especial. **Revista Educação Especial**, n. 24, 2004.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROSA, V S da. **A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012).** 2013. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SCHREIBER, D. V. F. A. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SHIROMA, E. O. A outra face da inclusão. **TEIAS: Revista da Faculdade de Educação**, n. 3, p. 29-37, 2001.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, J. B.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, E. M. M. **A política de educação escolar de deficientes: olhares históricos e contemporâneos.** 2010. Dissertação. (Mestrado Profissionalizante Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SILVA, L. C. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva.** 2009. 344 f. Tese (Doutorado de Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de**

**princípios, política e práticas para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

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

VAZ, J D. **Políticas de educação e de alívio à pobreza no governo Lula.** 2011. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.** 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VIEGAS, L. T. Educação especial: políticas públicas no Rio Grande do Sul. In: 8ª Reunião Anual da ANPEd Sul, 2010, Londrina/PR. **Anais...** 8ª Reunião Anual da ANPEd Sul (CD-ROM), 2010.

VIZIM, M. **Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de diadema.** 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

WILHELM, V. B. **Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo.** 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.