

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**RELAÇÃO ENTRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO E O TERCEIRO SETOR
PARA A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM MANAUS**

JUNHO/2018

OSMARINA GUIMARÃES DE LIMA

**Relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das
Pessoas com deficiência em Manaus/AM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos.

JUNHO/2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732r Lima, Osmarina Guimarães de
Relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus/AM / Osmarina Guimarães de Lima. 2018
235 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Especial. 2. Políticas Públicas. 3. Educação Inclusiva. 4. Terceiro Setor. 5. Escolarização da pessoa com deficiência. I. Matos, Maria Almerinda de Souza II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

À Profa. Ruth Prestes Gonçalves (*in
memorian*), pelo amor, dedicação e grande
legado educacional.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua infinita misericórdia e amor incondicional.

Aos meus pais pelo dom da vida e exemplos de amor a Deus, a si mesmo e ao próximo. Por todas as oportunidades concedidas por eles, serei eternamente grata.

Aos professores da Universidade Federal do Amazonas – UFAM que acompanharam minha formação desde a graduação em Pedagogia e, atualmente, aos doutores do Programa de Pós-graduação da FACED, pelas inúmeras oportunidades de estudo e debate.

À professora Doutora Maria Almerinda de Souza Matos pela caminhada lado a lado, sem limites para orientar e aconselhar. Você ainda tem muito a contribuir conosco, vamos em frente, guerreira!

Aos professores doutores Valdelúcia Alves da Costa, Wânia Ribeiro Fernandes, Antônio Carlos Maciel, Michel Justamand e Deodato Ferreira da Costa pelas contribuições como membros da Banca, mas, sobretudo, pelo olhar paciente e encorajador.

Aos colegas de trabalho da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, em particular, ao Colegiado de Pedagogia pelo apoio ao longo do processo e mais efetivamente durante esse último semestre, gratidão a todos.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação pela atenção e apoio. À colega Enice Rodrigues do Setor de Acompanhamento de Contratos e Convênios.

Aos professores Doutores Vanúbia Araújo Laulate Moncayo e Roberto Sanches Mubarak Sobrinho, atuais gestores da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Deus abençoe essas mãos que me apoiaram e encorajaram.

Aos colegas do curso de Doutorado em Educação pela parceria no estudo, convivência fraterna e momentos de descontração, porque isso “acalma a alma e ajuda a viver”.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, especialmente a Danilo Batista de Souza, pelos eventos compartilhados.

À Isabel Barbosa Lima e Maria de Jesus Luna Barbosa e a toda minha família.

A Walter José dos Santos, pelo companheirismo no cotidiano e nos sonhos.

*“Todas as coisas foram feitas por intermédio
d’Ele, e, sem Ele, nada do que existe teria
sido feito” (Jo. 3:1)*

RESUMO

Esta pesquisa analisou a relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus. Para o alcance do objetivo central do trabalho, estabelecemos como objetivos específicos: Caracterizar o debate contemporâneo em torno da temática inclusão, políticas públicas, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e participação do Terceiro Setor na escolarização das pessoas com deficiência; Compreender a Reforma do Estado brasileiro como parte do contexto mais amplo de mundialização do capital, relacionando-a com a atuação do Terceiro Setor na área da Educação Especial; Discutir, à luz dos movimentos internacionais e documentos nacionais sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a parceria entre a rede municipal de ensino de Manaus e as instituições do Terceiro Setor; Problematicar os mecanismos de acompanhamento e supervisão dessa parceria, empreendidos pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, com vistas à garantia de acesso, permanência e qualidade da escolarização das pessoas com deficiência. A fundamentação teórica teve o suporte de Bueno (1993, 1999, 2004, 2011); Kassar (1998, 2011, 2012) e Peroni (2003, 2006, 2008, 2008a, 2011, 2013, 2014 e 2016), como também pautamos o estudo nas pesquisas de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação brasileiros sobre o tema. A pesquisa documental subsidiou a coleta dos dados, priorizando-se a legislação e os documentos orientadores no âmbito federal, estadual e municipal que tratam sobre a Educação Especial e as parcerias do setor público com as instituições do Terceiro Setor que atuam na Educação Especial; incluindo-se os Termos de Convênio e outros documentos que norteiam o regime de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED e as instituições do Terceiro Setor. Como suporte teórico-metodológico utilizamos a perspectiva dialética (BROHN, 1979; FRIGOTTO, 2000; 2006 e 2010) apoiando-se nas estratégias de análise documental defendidas por Ball (1994 ; 1998; 2004) e seus seguidores como Shiroma (2006, 2007, 2008 e 2013) e Mainardes (2006). Os resultados da pesquisa contribuíram para ratificar a tese de que à medida que educação escolar não é ofertada exclusivamente pelo Estado, mas também pelo setor privado, tem-se a introdução da lógica de mercado na promoção do direito à educação se afastando do ideário democrático enquanto um direito de todos e um dever do Estado. Ampliando-se os recursos humanos e materiais das instituições particulares por meio de convênios com o poder público, em detrimento das demandas das escolas públicas municipais de Manaus que atendem alunos com deficiência. Portanto, o Terceiro Setor, na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, está tutelado pelo Estado.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Públicas. Educação Inclusiva. Terceiro Setor. Escolarização da Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

This research analyzed the relationship between the municipal education network and the Third Sector for the schooling of people with disabilities in Manaus. In order to reach the main objective of the work, we set as specific objectives: To characterize the contemporary debate around the theme of inclusion, public policies, Special Education in the perspective of inclusive education and participation of the Third Sector in the schooling of people with disabilities; Understand the Brazilian State Reform as part of the broader context of globalization of capital, linking it with the Third Sector's performance in the area of Special Education; To discuss, in the light of the international movements and national documents on Special Education in the perspective of inclusive education, the partnership between the municipal teaching network of Manaus and the institutions of the Third Sector; To problematize the mechanisms for monitoring and supervising this partnership, undertaken by the Municipal Department of Education of Manaus - SEMED, with a view to ensuring access, permanence and quality of schooling for people with disabilities. The theoretical basis was supported by Bueno (1993, 1999, 2004, 2011); Kassar (1998, 2011, 2012) and Peroni (2003, 2006, 2008, 2008a, 2011, 2013, 2014 and 2016), as well as the study of master's and doctoral studies of Brazilian postgraduate programs on the subject. Documentary research subsidized data collection, prioritizing legislation and guidance documents at the federal, state and municipal levels that deal with Special Education and public sector partnerships with the Third Sector institutions that work in Special Education; including the Terms of Agreement and other documents that guide the collaboration between the Municipal Department of Education of Manaus - SEMED and the institutions of the Third Sector. As a theoretical-methodological support, we use the dialectical perspective (BROHN, 1979, FRIGOTTO, 2000, 2006 and 2010), based on the strategies of documentary analysis advocated by Ball (1994, 1998, 2004) and his followers as Shiroma (2006, 2008 and 2013) and Mainardes (2006). The results of the research contributed to ratify the thesis that to the extent that school education is not offered exclusively by the State, but also by the private sector, the introduction of the market logic in the promotion of the right to education is moving away from the democratic ideology while a right of all and a duty of the State. Extending the human and material resources of private institutions through agreements with the public power, to the detriment of the demands of the municipal public schools of Manaus that attend students with disabilities. Therefore, the Third Sector, in the area of Special Education in the perspective of inclusive education, is protected by the State.

Key words: Special Education. Public policy. Inclusive education. Third sector. Schooling of the Person with Disabilities.

LISTA DE SIGLAS

AEE — Atendimento Educacional Especializado

ANFOPE — Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE — Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED — Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM — Banco Mundial

BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CDPD — Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CEE — Conselho Estadual de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

CMEE – Centro Municipal de Educação Especial

CENESP — Centro Nacional de Educação Especial

CNE — Conselho Nacional de Educação

CONADE — Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência

FORUMDIR _ Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País

EMBRAPA — Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT — Grupo de Trabalho

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC — Ministério da Educação

OEA — Organização dos Estados Americanos

OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS — Organização Mundial da Saúde

ONEESP — Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns

ONU — Organização das Nações Unidas

PNE — Plano Nacional de Educação

PNUD — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA — Plano Plurianual

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC _ Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Amazonas

SEESP — Secretaria de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SNPD — Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência

SR – Sala de Recursos

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

SRMs — Sala de Recursos Multifuncional

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Porcentagem de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação Matriculados na educação básica Estado do Amazonas	140
Tabela 02	Percentual de Matrículas em Escolas Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas Conveniadas com o Poder Público Estadual	142
Tabela 03	Matrículas na Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus: década de 1990	151
Tabela 04	Matrículas na modalidade Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus 2000 – 2008	158
Tabela 05	Matrículas na Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus 2009 – 2014	161
Tabela 06	Quantidade de Escolas por zona da cidade com Classe Especial	163
Tabela 07	Quantidade de Escolas por zona da cidade com Salas de Recursos Funcionais Multifuncionais (SRMs)	163
Tabela 08	Total de alunos inclusos na rede municipal de ensino de Manaus 2015, 2016 e 2017	179
Tabela 09	Total de alunos inclusos por nível/modalidade de ensino e público-alvo – 2015	180
Tabela 10	Total de alunos inclusos por nível/modalidade de ensino e público-alvo – 2016	181
Tabela 11	Total de alunos inclusos por nível/modalidade de ensino e público-alvo – 2017	182

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. INCLUSÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	34
1.1 Estudos e pesquisas nacionais	38
1.1.1 Pesquisas sobre formação docente e práticas pedagógicas	39
1.1.2 Trabalhos sobre políticas públicas e organização dos sistemas de ensino	43
1.1.3 Estudos enfocando atuação do Terceiro Setor na Educação e na Educação Especial	47
1.2. As pesquisas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM e o debate sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	57
1.2.1 Pesquisas realizadas no período de 1996 a 2008	57
1.2.2 Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial desenvolvidos pelos pesquisadores do NEPPD/UFAM no período de 2008 a 2015	58
2. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E TERCEIRO SETOR: ALIANÇAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.	68
2.1 Estado brasileiro: o desenho da Reforma e da renúncia estatal às responsabilidades sociais	68
2.2 O lugar do Terceiro Setor na Reforma do Estado Brasileiro	90
2.3 A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as parcerias do Poder Público com o Terceiro Setor	98
3. ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS: CONFIGURAÇÃO E ATUAÇÃO DO TERCEIRO SETOR.....	129
3.1 A Educação Especial no Estado do Amazonas.....	131
3.1.1 Instituto Montessoriano Álvaro Maia	131
3.1.2 Centro Especial “Helena Antipoff” da Sociedade Pestalozzi do Amazonas	132
3.1.3 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.....	133
3.1.4 Escolas Especiais e serviços especializados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AM) direcionados à pessoa com deficiência	135

3. 2. Escolarização da pessoa com deficiência em Manaus	142
3.2.1 Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED.....	147
3.2.2 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Manaus: concepções, intenções e articulações com o Terceiro Setor	164
3.2.3 Convênios entre a SEMED e o Terceiro Setor: contextualização, mecanismos de acompanhamento e supervisão	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS	205
REFERÊNCIAS	214
ANEXO A – Carta de Anuência da Pesquisa – UFAM.....	230
ANEXO B - Autorização da Pesquisa - SEMED	232

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, desde a colonização até nossos dias tem sido construída mediante o impacto dos modelos externos, implementados ora pelo colonizador, ora pelos órgãos internacionais de financiamento. Articulada às políticas públicas educacionais enquanto tema de pesquisa, encontra na literatura educacional uma ressonância significativa. O debate contemporâneo sobre o assunto remete para uma infinidade de estudos que, embora de uma riqueza inquestionável, motivam novos enfoques investigativos, numa perspectiva de ampliação da análise realizada até o momento.

Este trabalho focaliza a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Manaus. Seu objeto de estudo é a relação entre a rede municipal de ensino e as instituições do Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência¹. Isso porque, historicamente, a Educação Especial no Estado do Amazonas foi construída mediante a parceria do setor público com a iniciativa privada, cenário identificado até os dias atuais.

Mediante o processo de municipalização do Ensino Fundamental, as ações que envolvem a parceria entre o poder público e essas instituições passaram, a partir da década de 1990, a ser geridas pela Prefeitura de Manaus, mais especificamente, pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED. Sendo que, a coordenação da Educação Especial na SEMED é desenvolvida pelo Centro Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo.

¹ Ao longo do trabalho, utilizarei no texto autoral o termo pessoa com deficiência, a partir da definição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 que preceitua no “Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Nas citações, manteremos os termos equivalentes adotados pelos documentos nacionais e internacionais, bem como pelos autores em diferentes tempos-espacos históricos.

Dessa maneira, as questões que movem o estudo, se estabelecem assim: Como tem se construído o debate contemporâneo em torno da temática inclusão, políticas públicas, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e participação do Terceiro Setor na escolarização das pessoas com deficiência²? Quais vínculos podem ser identificados entre a Reforma do Estado brasileiro e a atuação do Terceiro Setor na área da Educação Especial? Como tem se organizado a parceria entre a rede municipal de ensino de Manaus e as instituições do Terceiro Setor no que concerne à escolarização das pessoas com deficiência? Quais mecanismos de acompanhamento e supervisão dessa parceria têm sido empreendidos pela rede municipal de ensino de Manaus, com vistas a garantir acesso, permanência e qualidade da escolarização das pessoas com deficiência?

Definimos como objetivo geral do trabalho analisar a relação entre a rede municipal de ensino e as instituições do Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus.

Para o alcance do objetivo central do trabalho, estabelecemos como objetivos específicos: caracterizar o debate nacional contemporâneo em torno das temáticas inclusão, políticas públicas, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e participação do Terceiro Setor na escolarização das pessoas com deficiência; compreender a Reforma do Estado brasileiro como parte do contexto mais amplo de mundialização do capital, relacionando-a com a atuação do Terceiro Setor na área da Educação Especial; discutir, à luz da literatura e documentos nacionais sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a parceria entre a rede municipal de ensino de Manaus e as instituições do Terceiro Setor; problematizar os mecanismos de acompanhamento e supervisão dessa parceria, empreendidos pela rede municipal de ensino de Manaus, com vistas à garantia de acesso, permanência e qualidade da escolarização das pessoas com deficiência.

Nossa tese inicial considera que, à medida que escolarização não é ofertada exclusivamente pelo Estado, mas também pelo setor privado, tem-se a introdução da lógica de mercado na promoção do direito à educação, se afastando do ideário democrático, enquanto um direito de todos e um dever do Estado. Ampliando-se os recursos humanos e materiais das instituições privadas por meio de convênios com o poder público, em detrimento das

² Considero importante destacar que, embora o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tenha sido redefinido pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, passando a ser constituído de alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2013, p. 8), este trabalho está delimitado à escolarização das pessoas com deficiência, sem, contudo, desconsiderar a totalidade que envolve os dados oficiais, a literatura nacional e internacional em referência à Educação Especial.

demandas das escolas públicas municipais de Manaus. Portanto, o Terceiro Setor na área da Educação Especial está tutelado pelo Estado.

Do ponto de vista motivacional destacamos que a educação, seus processos formais e desafios atuais se confundem com nossa história de vida, uma vez que trabalhar nessa área há mais de vinte anos tem proporcionado grandes experiências para aprender e aperfeiçoar a visão de mundo. Tal perspectiva de aperfeiçoamento é o que tem norteado nosso movimento em direção a desafios pessoais como o curso de Doutorado, objetivando ampliar a compreensão dos fenômenos educacionais para contribuir com projetos coletivos voltados à equidade social, melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e da educação em geral. No entanto, somente a motivação não foi suficiente, porque tratou-se de uma empreitada crivada de contornos bastante sinuosos, devido à complexidade e à contextualidade que o tema encerra. Daí a necessidade de tomar decisões e fazer escolhas para empreender a dedicação exigida pelo estudo.

Este trabalho representa a continuidade dos estudos sobre inclusão, iniciados no curso de Mestrado em Educação, onde fizemos um mapeamento da representação social de formação construída pelos alunos do Programa de Formação Docente da Rede Pública Estadual e Municipal - PEFD/UFAM/PMM, cujos resultados evidenciaram grupos identitários (os do interior, os da Capital; os mais novos, os mais velhos; os da UFAM, os do PEFD) extremamente marcados pelas posturas excludentes que caracterizaram determinadas práticas (de professores e alunos) na escola e na Universidade. Impactando na visão dos acadêmicos, pois concebiam o projeto de formação em questão como um apêndice da Universidade, no qual a perspectiva de inclusão social era uma utopia.

A trajetória de mais de duas décadas como docente no ensino superior, orientando trabalhos de conclusão de curso, nos fez refletir que a maioria das escolas da rede municipal de ensino de Manaus possui realidade semelhante quanto aos limites do trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial. Diante disso, pontuamos lacunas significativas e preocupantes, pois desenham o seguinte cenário dessa rede de ensino: a) quando atendem às necessidades de infraestrutura física e tecnológica, falta uma proposta objetiva para a formação docente; b) mesmo que possuam um quadro de pessoal qualificado e um trabalho pedagógico consistente, inexistem condições mínimas de infraestrutura física e tecnológica para essas ações; c) quando a infraestrutura física e tecnológica é satisfatória, também com o quadro de pessoal qualificado, vivenciam a descontinuidade das políticas de governo devido à mudança do gestor público e redefinição de ações prioritárias; d) embora possuam objetivos

afins, os docentes da sala regular dificilmente interagem com os que atuam nas Classes Especiais ou Sala de Recurso Multifuncional (SRM), resultando em ações isoladas marcadas pela falta de visão da totalidade na organização do trabalho pedagógico na escola.

Tratando sobre a descontinuidade das políticas de governo devido à mudança do gestor público e redefinição de ações prioritárias, Saviani (2010, p. 774) esclarece que:

Cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso, interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente no médio e longo prazos, jamais no curto prazo. E as consequências recaem sobre a população, que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais.

Paralelo ao cotidiano das escolas públicas, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED vivencia historicamente um regime de colaboração com as instituições do Terceiro Setor que atuam na Educação Especial. No entanto, o avanço dos movimentos nacionais em favor da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem exposto as contradições dessa parceria, uma vez que a escolarização das pessoas com deficiência não pode ser confundida com atendimento ou serviço socioeducacional. Isso porque, “O ensino e a aprendizagem dessas pessoas no espaço formal de educação a partir da intervenção educacional é o que caracteriza, essencialmente, a escolarização” (PLETSH *et al*, 2015, p. 8).

Ratificando tal caracterização, temos o que prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008a, p. 7).

Observamos desse modo que, o atendimento clínico-terapêutico e demais serviços assistenciais, bem como os recursos de apoio à mobilidade, à comunicação, dentre outros, devem estar à disposição das escolas regulares, pois o objetivo é a formação integral da pessoa com deficiência, por meio da escolarização. O que requer a construção de projetos e práticas escolares pautados na atuação multiprofissional. Cabendo às instituições do Terceiro Setor a tarefa de “assumir a educação escolar como eixo do trabalho institucional” (Idem, p.24), compatibilizando-o com as demandas dessa Política.

De outro modo, ressaltamos que, as políticas educacionais aliadas às políticas sociais possuem rubricas diferenciadas e, portanto, objetos distintos a serem financiados, em ações

complementares (intersetoriais), porém distintas. Levando-nos a refletir que, se os recursos da educação estão sendo direcionados para outras áreas, torna-se urgente averiguar se as medidas governamentais atendem às demandas de escolarização da pessoa com deficiência ou a propostas de assistência social.

Outro contraponto dessa realidade da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é ampliação e o fortalecimento das parcerias entre o poder público e as instituições do Terceiro Setor, ao mesmo tempo em que há a ampliação das vagas públicas para as pessoas com deficiência em escolas regulares.

Este trabalho foi construído buscando uma melhor compreensão do panorama educacional local, articulando-o às discussões internacionais e nacionais que resultaram em importantes documentos e encaminhamentos aos Estados e Municípios, no que tange à organização das redes de ensino na oferta da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Nessa direção, este estudo propõe-se a marcar presença de maneira significativa em nossa vida acadêmico-profissional na Universidade e na sociedade em geral.

Em referência ao *locus* da pesquisa, a rede municipal de ensino de Manaus está diretamente vinculada ao trabalho que desenvolvemos como docente na Universidade do Estado do Amazonas. Esse é um dos mais importantes campos de estágio dos alunos de Pedagogia que orientamos e acompanhamos desde 2003. Os fenômenos educativos apresentados por essa realidade escolar se constituem nas temáticas das pesquisas de iniciação científica que consolidam o Trabalho de Conclusão de Curso. Daí nosso interesse em aproximar cada vez mais nossa formação na Pós-graduação das atividades profissionais, visando construir laços cada vez mais sólidos entre a universidade, a escola e outros setores sociais.

No pano de fundo que ampara a pesquisa em termos mais amplos, situamos a cidade de Manaus na geografia histórica da Amazônia. Na tentativa de compreender que, o olhar superior dos povos colonizadores sobre os povos colonizados está presente em toda a história dos grandes descobrimentos. Essa falsa supremacia é observada, de um modo muito particular, em toda bibliografia que descreve a Amazônia e compara as populações tradicionais, desde os primeiros viajantes, do jardim do Éden ao antimundo, na chegada dos primeiros imigrantes europeus, até os constantes ciclos migratórios de brasileiros vindos de outras regiões em busca do eldorado. Desse modo, Bosi (1992, p.20) nos leciona que:

A ação colonizadora reinstaura e dialetiza as três ordens: do cultivo, do culto e da cultura. A ordem do cultivo em primeiro lugar. As migrações e o povoamento

reforçam o princípio básico do domínio sobre a natureza, peculiar a todas as sociedades humanas. Novas terras, novos bens abrem-se à cobiça dos invasores. Reaviva-se o ímpeto predatório e mercantil que leva a aceleração econômica da matriz em termos de uma acumulação de riqueza em geral rápida e grávida de consequências para o sistema de trocas internacional. O processo colonizador não se esgota no seu efeito modernizante de eventual propulsor do capitalismo mundial: quando estimulado, aciona ou reinventa regimes arcaicos de trabalho, começando pelo extermínio ou a escravidão dos nativos nas áreas de maior interesse econômico.

A intervenção internacional reforça a predominância na Amazônia de um conhecimento científico que reflete, prioritariamente, os valores e a realidade europeia e norte-americana e que se considera superior aos saberes e às práticas locais, perpetuando o poder da palavra e o papel político de cientistas e tecnoburocratas desenvolvimentistas, enfáticos, muitas vezes, nos processos decisórios e monopolizadores do papel de capacitador ecológico, inclusive junto às populações que mais preservaram e que, portanto, tem mais a ensinar ao mundo.

Essa intervenção, portanto, enfraquece a tradição ecológica da Amazônia e pode contribuir para equívocos conceituais no campo da pesquisa, da transposição de tecnologia, do desenvolvimento e da preservação da memória do homem da terra. Isso reflete em diferentes setores sociais, dentre eles a educação.

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido por meio da educação escolar, dependendo do projeto sócio-político adotado pelo sistema educacional institucionalizado, tem suas atividades orientadas pelos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos de determinada tendência pedagógica, estreitamente vinculada a um projeto de sociedade, de educação e de homem a ser formado. Portanto, a educação escolar atende a diretrizes que são definidas pelos gestores da educação pública no âmbito macro e micro (organismos internacionais de cultura e financiamento da educação, por exemplo), ficando implícito a serviço de quem essas ações formativas trabalham.

Assim como em outras áreas científicas, a pedagogia enquanto ciência da educação precisa rever seus propósitos para a educação no contexto amazônico. Dessa maneira, Silva (2000, p. 139) assevera que “a Amazônia não é exceção do planeta”. Os interesses de várias ordens e naturezas demonstram, em certa medida, que a Região “está sendo recodificada pelo conhecimento científico”.

A Região provoca incursões do pensamento e de experiências controladas por abordagens que retomam desafios, hipóteses e teses construídas para refutá-las ou demonstrá-las com novos aparatos. Ao lado da Antártida e dos oceanos, a Amazônia cresceu em importância como entidade física regional, com influência sobre os processos de mudança da natureza e impactos de consequências planetárias. Ao

mesmo tempo, cresceu em importância econômica em setores expressivos do capitalismo mundial (SILVA, 2000, p. 139).

Ao se reportar ao capitalismo mundial, Santos (2000, p. 184) considera que “a globalização mata a noção de solidariedade, devolve ao homem a condição primitiva de cada um por si, é como se voltássemos a ser animais da selva, e reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada”.

Ao tratar do conceito de território, o autor define-o como o lugar do drama social, isto é, um palco para as desigualdades, que faz emergir a exclusão da maioria da população, concentrada em um território, onde pobres lutam contra suas necessidades. Nesse contexto, o autor considera que:

No mundo da globalização, o espaço geográfico ganha novos contornos, novas características, novas definições. E também, uma nova importância, porque a eficácia das ações está estreitamente relacionada com sua localização. Aos atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território e deixam o resto para os outros (SANTOS, 2000, p. 202).

Verifica-se que o capital norteia as relações no mundo globalizado, o dinheiro passa a ser considerado o principal instrumento no que diz respeito à produção de mercadorias, aumenta-se o consumismo e as desigualdades sociais em todo o globo. Assim, “[...] o desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo aumentam em todos os continentes” (Idem, p. 265).

Por outro lado, destaca-se a necessidade de produzir mais, com vistas ao lucro, uma vez que, no mundo capitalista, a liquidez se torna indispensável e a procura pelo dinheiro líquido passa a ser desenfreada, em razão de os capitais que circulam mais rapidamente proporcionarem maiores taxas lucrativas e atraírem capitais mais poderosos.

Observa-se, portanto a existência de uma mais valia global, onde ocorre a expropriação da força de trabalho e dos recursos naturais dos países menos desenvolvidos, com vistas ao aumento do consumo e, conseqüentemente, à obtenção de lucro. Dessa forma, Santos considera que:

A economia moderna mundializada, suas repercussões na economia de cada país, as relações que desde então se estabelecem entre influências externas cada vez mais deformantes e uma estrutura interna cada vez mais deformada, tudo isso engendra um modelo de utilização dos recursos naturais, uma estrutura de produção, uma estrutura do consumo e uma estrutura de classes, cujos resultados relativamente ao homem e ao espaço são específicos deste período da história, ainda que

frequentemente isto represente um agravamento e uma ampliação das tendências já delineadas desde o fim do século XIX (SANTOS, 2000, p. 56).

Por outro viés, é importante a análise de que o modelo capitalista aliado à mundialização representa um dos fatores de exploração das nações menos desenvolvidas e impulsiona o aumento das desigualdades sociais no planeta, quando a relação entre os indivíduos passa a basear-se apenas na obtenção de lucro e no consumo desenfreado.

As mudanças no capitalismo a partir de meados do século XX produziram uma nova realidade, bem mais complexa, no campo da economia, da política, da cultura. A flexibilidade e o efêmero produziram e ainda produzem novas maneiras de viver, resultando em um outro modo de vida total, com destaque para o individualismo, como destaca Harvey (1993). Esse mesmo movimento gera também a necessidade de reformulação do papel do Estado, visto agora sob diferentes perspectivas.

Como corolário, seja do ponto de vista da construção de um novo indivíduo ou do novo papel do Estado, a educação se coloca de maneira intensa, como prioridade. Isso envolve, segundo os discursos oficiais de organismos internacionais e dos Estados nacionais, a criação de uma mobilização social em favor da educação. Passa-se a falar, no contexto brasileiro, em gestão democrática, princípio inclusive consagrado em leis federais, estaduais e municipais, e que tem a ver com a abertura das escolas à comunidade. É nesse contexto que aparecem os conselhos de escola, vistos como um meio de viabilizar o diálogo escola-sociedade, a fim de torná-la mais eficiente diante dos desafios da educação contemporânea, contribuindo para o desenvolvimento social.

No campo das ciências sociais, define-se que o desenvolvimento é um fenômeno complexo que historicamente resulta de transformações estruturais que, por sua vez, são consequência de movimentos cumulativos de recursos técnicos, materiais e humanos de uma sociedade. E, embora dependa do crescimento econômico, o desenvolvimento não pode ser considerado simplesmente como sinônimo de crescimento econômico, avaliado apenas como um processo de expansão quantitativa do produto e da renda (IAMAMOTO, 1998) e sim como uma transformação qualitativa da sociedade, na mudança de suas características.

Destacamos as políticas educacionais pós-LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a) como uma das estratégias dessa reconfiguração social. Compreendendo-as num cenário global que é desenhado no âmbito dos organismos internacionais, gerando uma rede que passa pela gestão macro da política educacional até chegar ao chão da escola.

Peroni (2013, p. 15) faz uma releitura da legislação brasileira para explicar a transposição das determinações do cenário global para o Brasil, destacando que:

A partir do texto constitucional de 1988, especialmente, na parte da administração pública e do direito à educação, passando pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado de 1995 e pela Emenda Constitucional nº19/98, documentos que aprofundam a relação entre Estado e sociedade na promoção dos direitos sociais, na década de 1990. Após, apresentaremos a Portaria nº 426/2007, que instituiu a Comissão de Juristas. Dentre as alterações propostas por esta comissão, destacamos a introdução dos “entes de colaboração”, como parte constitutiva da administração pública brasileira com implicações para a recente trajetória de construção da redemocratização brasileira. É um período contraditório, que em parte avançamos em direitos materializados em políticas, mas também vivenciamos um avanço da privatização do público com consequências para a democratização da educação.

Ao longo do trabalho buscamos evidenciar como governo brasileiro justifica e executa a transferência de sua responsabilidade pela educação para as instituições do Terceiro Setor, principalmente no que se refere à Educação Especial, uma vez que “nesse redesenho, verificamos que em alguns casos, o Estado ou se retira da execução e permanece com parte do financiamento, em outros permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado na gestão, e em outros, realiza parcerias com organizações do terceiro setor” (Idem, p. 28).

Por conta disso e de outros impasses, consideramos que a implementação de políticas públicas no campo educacional constitui um dos temas polêmicos da agenda governamental brasileira. É necessário estimular o debate sobre seu impacto, resultados e incidência em prol da democratização efetiva das oportunidades de acesso, permanência e qualidade da escolarização das pessoas com deficiência.

Cumprindo a agenda das políticas educacionais, o Ministério da Educação publicou em 2008 o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (BRASIL, 2008a), tal documento passou a orientar a organização e o funcionamento da Educação Especial nas redes de ensino, tendo como base a Educação para a diversidade e a compreensão de que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 13).

De acordo com essa Política, a Educação Especial deve ser ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado -

AEE, que disponibiliza recursos, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas para os alunos com necessidades educacionais.

Sob essa perspectiva, a Educação Especial assumiu um caráter complementar ou suplementar, em detrimento de sua característica anterior, como substitutiva ao ensino regular. Desse modo, a escolarização desses alunos passou a ser responsabilidade tanto do professor da classe regular, no que se refere à apropriação do currículo, quanto do professor especializado que atua no AEE – Atendimento Educacional Especializado, no que diz respeito à garantia de condições que atendam às necessidades desses alunos e possibilite a superação de barreiras para efetivar tal apropriação.

A Educação Especial no formato do AEE se constitui, portanto, na ferramenta, no suporte indispensável que viabiliza a escolarização desses alunos no ambiente escolar comum. Sem recursos, estratégias e materiais adaptados que atendam às suas necessidades, seria muito difícil garantir a participação efetiva nas atividades propostas, bem como a interação com os outros alunos e professores. Tendo um papel de atendimento complementar, e não mais substitutivo, se constitui em uma proposta pedagógica inovadora que pretende compreender e atender às necessidades de forma a dar a complementação, o suporte necessário, para garantir a aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2008a).

Nesse sentido, a reorganização educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo projeto de escola e, conseqüentemente, um novo projeto de formação docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários à cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. Deve assim assegurar recursos, estratégias e serviços diferenciados e alternativos para atender às especificidades educacionais dos alunos.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o AEE destaca, dentre outros objetivos propostos, a elaboração e utilização de recursos que respondam aos ajustes necessários para a efetiva aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008a). O professor do AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Desse modo, torna-se explícita a responsabilidade do professor especializado que atua no AEE em oferecer aos alunos acompanhados nesse serviço aquilo que é específico as suas necessidades educacionais, auxiliando-os na superação das limitações que dificultam ou os impedem de interagir com o meio, relacionar-se com o grupo classe, participar das atividades, ou melhor, de acessar os espaços, os conteúdos, os conhecimentos que são imprescindíveis ao processo de escolarização.

Apesar das atividades desenvolvidas no AEE diferenciarem-se daquelas realizadas na sala de aula comum, devem constituir o alicerce sobre o qual a aprendizagem do aluno se apoia, ou seja, os programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e sistemas específicos de comunicação e sinalização, bem como todos os recursos utilizados devem estar atrelados à proposta pedagógica do ensino comum.

Diretamente interligada aos desafios que as deficiências impõem nesse processo de inclusão escolar, conforme o Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), o AEE será efetiva-se nas escolas por várias ações. Dentre elas consta a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), definidas como:

[...] espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas num novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2008b, p. 03) .

Dessa maneira, é esperado que o professor que atua no serviço especializado, dentre outras competências, explore os materiais e recursos existentes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Saiba não apenas utilizar os recursos disponíveis nesse espaço escolar, mas também elaborar materiais de modo a ajustá-los às necessidades educacionais dos alunos acompanhados no AEE e gerenciar o uso desses materiais no ambiente da sala regular.

Do recurso mais sofisticado que agrega maior tecnologia ao mais simples material confeccionado artesanalmente, o professor especializado assume a responsabilidade, inclusive, pela disseminação na escola, do uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação, ao efetivar a parceria com os professores do ensino regular na superação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso e aprendizagem do conteúdo curricular proposto, por parte de alunos com deficiência. Ainda, contribui para que muitos desses

recursos sejam também aproveitados pelos professores do ensino regular com os demais alunos na otimização do aproveitamento curricular.

Os objetivos aos quais se destina o AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais evidenciam, portanto, a formação de professores como um aspecto extremamente importante, visto que as atribuições do professor são fundamentais para a implementação da pedagogia inclusiva.

Dentre as importantes mudanças que a escola e o professor precisam incorporar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca também a utilização das tecnologias de informação e comunicação – TIC's, que constituem um diversificado conjunto de recursos tecnológicos, tais como: computadores; internet e ferramentas que compõem o ambiente virtual como chats e correio eletrônico; fotografia e vídeo digital; TV e rádio digital; telefonia móvel; Wi-Fi; Voip; websites e homepages, ambiente virtual de aprendizagem para o ensino a distância, entre outros (TEIXEIRA, 2010). Eles compreendem parte dos recursos contemplados pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), sob a denominação de tecnologia assistiva.

Conforme Schirmer et al (2007, p.31), tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. Temos o reforço dessa abordagem na seguinte explicação:

A tecnologia assistiva pode ser caracterizada, ainda, como uma área que tem estimulado novas pesquisas e o desenvolvimento de equipamentos que favorecem o aumento, manutenção e a melhora das habilidades funcionais da pessoa com deficiência, em diferentes fases da sua vida, possibilitando condições efetivas de melhoria da qualidade de vida, ao favorecer uma maior autonomia e permitir que se torne mais produtiva, em síntese, mais realizada (MENDES, 2008, p. 34).

Dentre os recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelo Ministério da Educação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) figuram materiais didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, *notebooks* com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa, entre outros que promovem o acesso ao currículo escolar.

Diante desse contexto, em que a legislação garante o AEE para os alunos com deficiência e em que os materiais de tecnologia assistiva estão sendo distribuídos nas escolas, é urgente que professores e gestores tenham acesso aos conhecimentos produzidos na área da

Educação Especial, incorporem saberes sobre às novas tecnologias de informação e comunicação na sala de aula. Muitas vezes esses recursos são imprescindíveis para facilitar, e até mesmo superar as barreiras físicas e atitudinais que obstaculizam ou impedem a escolarização desses alunos.

A proposta de inclusão escolar vai muito além da garantia do direito de todos os alunos frequentarem as salas comuns do ensino regular. Contempla, também, a adequada formação profissional de professores do ensino regular e do AEE, que perpassa pelo domínio de conhecimentos metodológicos que possibilitam compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto escolar. Prevê mudanças atitudinais por parte de professores, gestores e demais profissionais que atuam na escola bem como a articulação com as mais diferentes instâncias envolvidas na efetivação da educação inclusiva. Ainda, determina a adequada infraestrutura educacional para que as TIC's, de modo geral, e o conjunto de recursos compreendidos como tecnologia assistiva, em especial, possam subsidiar a aprendizagem dos alunos acompanhados no AEE.

Com o aumento das pesquisas na área, bem como a ampliação das políticas públicas para a inclusão, destacando-se a atual Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a formação docente e as tecnologias para a educação integram o vasto elenco de preocupações e políticas de ação afirmativa que precisam dar suporte a esse desafio escolar.

Em resposta a esse desafio escolar, foi lançado pelo Governo Federal o Catálogo de Programas do Governo Federal destinados aos Municípios (2008c) que apresenta o conjunto das iniciativas federais destinadas a apoiar as atividades dos governos municipais em todo Brasil. Os programas que integram esse Catálogo se caracterizam por prever a oferta de recursos financeiros e técnicos aos municípios, contemplando ações em diversas áreas temáticas. Visando atender demandas por infraestrutura e equipamentos, como também financiar programas de formação dos profissionais da educação.

Dentre os programas descritos no referido Catálogo estão: Programa de Promoção e Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência; Programa Nacional de Acessibilidade; Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; Programa de Desenvolvimento da Educação Especial – Formação de Professores; Programa de Desenvolvimento da Educação Especial – Implantação de Salas Multifuncionais; Programa de Desenvolvimento da Educação Especial – Promoção da Acessibilidade; Programa Nacional de Tecnologia Educacional; Programa

Ciência, Tecnologia e Inovação para a Inclusão e Desenvolvimento Social; Projeto Computadores para Inclusão - Projeto CI.

Ressaltamos que os Programas em si não têm poder para cumprir as metas da educação inclusiva, principalmente se forem condicionados na esfera local às políticas de governo. Por isso é preciso mobilizar os sujeitos do processo, numa rede de aprendizagem permanente em favor das políticas educacionais tornarem-se vivas na escola. Nesse sentido, reputamos à formação docente um importante papel nesse desafio institucional de escolarização das pessoas com deficiência, quer nas escolas públicas, quer nas instituições do Terceiro Setor conveniadas.

Em referência à formação docente e qualidade do trabalho pedagógico em geral, o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b), determina 18 (dezoito) obrigações claras para as escolas, quer sejam públicas ou privadas, dentre as quais, destacamos:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; [...] § 1o Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo.

A inclusão no Brasil avançou, mas ainda não deixou de ser uma política pública a ser consolidada, pois o sucesso escolar, às vezes, é não só um mérito do aluno, mas também dos professores que, de uma maneira ou de outra, criam metodologias e estratégias de ensino para alunos com deficiência. Segundo Ceccon (1993, p. 82):

[...] a escola está dentro da sociedade, quando mexemos na escola, estamos mexendo na sociedade. Acredita-se que, a partir da escola inclusiva haverá uma maior aceitação das crianças com necessidades especiais pela sociedade, não se pode mais ignorar a urgência de universalização da cidadania, que, por sua vez, requer uma nova ética e, por conseguinte, uma escola de educação e cidadania para todos.

Diante das prerrogativas legais da educação inclusiva e seu universo documental que necessita ser amplamente difundido e discutido nos meios acadêmicos e nas diferentes instâncias da sociedade, questiona-se o papel da universidade, das agências formadoras, sobre sua contribuição na superação de todas as formas de discriminação e a construção de uma sociedade inclusiva, solidária e humanizada.

Ainda no que se refere à formação docente, os pesquisadores Placco, Marli e Gatti (GATTI *et al*, 2008, p. 202) ao analisarem diferentes projetos afirmaram que “verificou-se que a maioria dos professores-cursistas não só concluiu o curso, como este se entrelaçou com suas vidas e experiências profissionais. Desse entrelaçamento deriva-se a efetividade e a possibilidade de um impacto que perdure no futuro desses profissionais”. Vale ressaltar que, antes da formação especializada do professor para atuar nesse projeto de escola inclusiva, é preciso destacar o contexto que envolve sua formação inicial.

Em 2011, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR) e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor encaminharam ao Conselho Nacional de Educação um documento comum com as suas considerações sobre a formação do professor para a Educação Básica em cursos de nível superior. Nesse Documento, argumentam que as instituições universitárias são o *locus* ideal para se assegurar a formação mais plena e qualificada aos professores.

A própria LDBEN vigente, reconhecendo as implicações disso, estabeleceu para os anos seguintes à sua aprovação a meta de só se admitirem professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art. 87, § 4º). A exigência de formação superior para os professores da Educação Básica apresentou-se como mais uma dificuldade a ser enfrentada pela categoria, visto que a Lei N.º. 9.394/96 exige a qualificação, remetendo aos sistemas de ensino tal responsabilidade, mas vinculando essas questões aos estatutos e planos de carreira do magistério público, como podemos observar:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Atendendo ao dispositivo legal, em 2001, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) estabeleceram parceria com a Universidade Federal do Amazonas e Universidade do Estado do Amazonas, para realização de dois programas financiados pelo FUNDEF que objetivaram

atender à demanda de formar em uma graduação professores em atividade no Estado, que não atendiam às exigências do Plano Decenal de Educação³.

Referindo-se à formação docente no Amazonas, Barbosa e Ramos (2008, p. 21) asseveram que:

O Estado do Amazonas realizou nos últimos vinte anos um grande esforço para melhorar a educação: substituição de professores leigos por professores com curso “pedagógico”; oferta do chamado “quarto ano adicional”, um pós-médio dado ao professores; complementação das licenciaturas curtas ministradas por universidades que integraram o Projeto Rondon na Amazônia; cursos presenciais de licenciatura pela UFAM e, por último, os programas especiais como PEFD-UFAM e PROFORMAR-UEA.

Complementando as considerações anteriores, os referidos autores destacam que apesar de todas essas ações, ainda não foi possível suprir as redes estadual e municipal de ensino com professores necessários à expansão acelerada de escolas, sobretudo nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Dessa maneira, o quadro apresentado quanto à formação docente dos professores da rede pública nos remete a inquietações, dentre elas, a infraestrutura didático-pedagógica das instituições do Terceiro Setor conveniadas com a rede municipal de ensino de Manaus. Uma vez que, se o Estado não tem conseguido compor um quadro docente satisfatório, do ponto de vista quantitativo e da qualificação necessária para atender à demanda das escolas públicas quanto à escolarização das pessoas com deficiência, o que justifica a cessão de seus profissionais para essas Instituições privadas?

O questionamento anterior incorpora-se às questões norteadoras que movem este estudo, visando analisar a relação entre a rede municipal de ensino e as instituições do Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus.

A pesquisa foi subsidiada pela perspectiva epistemológica dialética, tanto para efetuar a investigação do fenômeno como para a interpretação/exposição dos resultados, propiciando uma interação do todo, visando a que nenhuma parte do processo seja deixada de lado. É importante destacar que “[...] a dialética é a ciência da destruição de toda a fixidez, de todo o ser aqui, a negação de toda a determinação, a evanescência de toda a certeza no movimento incessante do devir, da evolução para a abolição” (BROHN, 1979, p. 58).

³ Uma das principais metas desse PNE (1990) era que até o final da Década da Educação, os Estados e Municípios deveriam empreender projetos para a formação pedagógica em nível superior aos professores da rede pública. Na sequência, essa meta transformou-se em regulamentação dada pela LDB 9394/96 sobre a formação mínima exigida para atuar no magistério da Educação Básica.

O método dialético é percebido como a análise dos aspectos contraditórios existentes num determinado problema a ser estudado, de forma a apropriar-se dos fenômenos que compreendem esse problema e que se encontram ligados entre si. Dessa maneira, não há como ver as partes como fatos isolados, mas sim seu todo, pois é justamente isso que se quer, ou seja, uma visão de conjunto. Busca-se, pois, a compreensão do movimento, da contradição, do conflito e da totalidade para que se compreenda a estruturação esperada com a pesquisa. Frigotto (2006, p. 241) diz que:

Se queremos ter uma compreensão dialética da realidade histórica, precisamos compreender que [...] as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas.

Ao abordarmos a problemática de estudo, optamos por encaminhar uma metodologia que tornasse possível uma aproximação com a realidade do nosso objeto, ou seja, a relação entre a rede municipal de ensino de Manaus e as instituições do Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência. Desse modo, corroboramos com a ideia de que a metodologia qualitativa em educação tem possibilitado estudos mais dinâmicos e abrangentes, pois considera o “ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento na coleta e análise dos dados”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Aceitamos também uma das exigências da investigação qualitativa, a qual preconiza que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial e que tudo tem potencial para constituir uma pista, para então estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para responder às questões norteadoras, a investigação foi construída pelas seguintes etapas processuais (diferenciadas, complementares e interdependentes):

a) **Pesquisa bibliográfica:** suporte ao estudo e construção da fundamentação teórica, uma vez que “a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas” (FRIGOTTO, 2000, p. 81). Esse procedimento considera o caráter histórico do objeto de estudo, sem descaracterizar a relatividade, a parcialidade e a provisoriade que todo conhecimento histórico apresenta (Idem).

Procedendo à pesquisa bibliográfica, elegemos as seguintes categorias: inclusão, políticas públicas, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e participação do terceiro setor na escolarização das pessoas com deficiência.

Pesquisamos dissertações, teses e artigos científicos armazenados nas seguintes bases de dados: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). E por fim, tivemos acesso à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas - TEDE/UFAM.

A busca no Banco de Teses da CAPES foi restrita ao período de 2008 a 2016, uma vez que o foco era evidenciar os estudos realizados após a publicação da Portaria n. 555/2007 que instituiu o GT - Grupo de Trabalho para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a). Um dos principais documentos, atualmente, orientador das ações junto ao público-alvo da Educação Especial.

Em referência ao levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas - TEDE/UFAM, pesquisamos os estudos produzidos pelos mestres e doutores formados pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas – PPGE/UFAM a partir de 1996. Para definição desse período, consideramos como critério a aprovação da LDB 9394/96 que se constitui como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira a dedicar um capítulo à Educação Especial. Como também, o fato de que em 1996 inaugura-se no PPGE/UFAM a produção de pesquisas de pós-graduação sobre a Educação Especial, com a defesa de Mestrado de Maria Almerinda Matos Lopes – “Escola Especial: Nem Sempre um Processo Segregador” (1996).

Além de nos aproximarmos do contexto geral de cada trabalho por meio do resumo, tivemos o cuidado de ler e reler integralmente as teses, dissertações e artigos científicos que tratavam, especificamente, de uma visão crítica sobre as parcerias entre o setor público e privado na área da Educação Especial. Inicialmente essa relação foi identificada em pesquisas sobre projetos voltados à educação regular (CABRAL, 2015; PERONI 2003, 2006, 2008, 2008a, 2010, 2011, 2014 e 2016) e, em seguida, em iniciativas direcionadas à educação de pessoas com deficiência (BENATTI 2008; CORRÊA, 2008; MORAES, 2011; PEREIRA, 2011; PERONI, 2013; BOROWSKY, 2016).

b) **Pesquisa documental:** As fontes ou documentos são requisitos fundamentais para a produção e sistematização do conhecimento histórico. O trabalho de levantamento, catalogação, identificação e interpretação das fontes são elementos que representam o alicerce

⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

para a contextualização e compreensão da trajetória histórica de determinada sociedade. Dessa forma, a compreensão do conhecimento acumulado historicamente e da própria história são condições indispensáveis tanto para a produção de novos conhecimentos, quanto para evitar a sua mera reprodução, ou até mesmo sua manipulação em favor de determinados segmentos da sociedade. Portanto, conhecimento é poder (SHIROMA *et al*, 2006).

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, quais sejam discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências. (EVANGELISTA, 2003, p. 8).

Esse movimento da pesquisa viabiliza, dentre outros aspectos, a compreensão da inclusão escolar no contexto de inflexão dos programas federais, bem como o estudo da trajetória desses programas no âmbito da rede pública de ensino de Manaus, viabilizados em parceria com as entidades do Terceiro Setor que atuam junto às pessoas com deficiência. Nossas fontes documentais foram documentos institucionais de organizações internacionais a exemplo da Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com destaque para os relatórios e declarações resultantes de conferências sobre as pessoas com deficiência.

Os documentos oficiais produzidos na esfera nacional também integraram o rol de consultas, como relatórios de Programas Federais, Planos Governamentais; leis, portarias, decretos e resoluções do Ministério da Educação - MEC e outros documentos normativos e orientadores fornecidos pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁵ e, mais recentemente, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Além dessas fontes, foram considerados os dados estatísticos do IBGE, INEP, relatórios do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dentre outros.

Em termos locais, as fontes documentais foram relatórios, normativas (leis, decretos, resoluções) e publicações impressas e também aquelas disponíveis nos sítios eletrônicos da

⁵ A partir de 2011, as ações da Secretaria de Educação Especial - SEESP do MEC, mais especificamente, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva passou a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), que tem por objetivo “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” (SECADI, 2015).

Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Dentre essas fontes, citamos:

- Plano Estadual de Educação (2011-2020);
- Plano Municipal de Educação (2015-2025);
- Decreto Lei nº 6.331 de 13 de maio de 1982, criando as Escolas Especiais: Escola Estadual Augusto Carneiro, Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira e Oficina Pedagógica Diofanto Monteiro;
- Resolução nº 138/12 do Conselho Estadual de Educação que estabelece normas para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas;
- As leis municipais: Lei nº. 1.094 de 21 de outubro de 1970., criando a primeira Secretaria responsável pela educação no município de Manaus; A Lei Nº. 1.175 de 03/05/74; Lei Nº. 1.240 de 20 de novembro de 1975 e Lei 2000, de 28/01/1989 que tratam sobre os diferentes períodos históricos que determinaram a nomenclatura, estrutura e funcionamento do que hoje é a Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED.

No que se refere, especificamente, às instituições do Terceiro Setor, a pesquisa documental considerou como fonte de consulta a legislação federal, estadual e municipal que trata sobre as parcerias do setor público com as instituições especializadas particulares que atendem pessoas com deficiência; Termos de Convênios; Planos de Trabalho e Relatórios. Desses documentos, extraímos informações sobre a atuação da Secretaria Municipal de Educação - SEMED na escolarização das pessoas com deficiência, bem como o contexto da execução, do acompanhamento e da análise técnico-administrativa e pedagógica das parcerias entre o governo municipal e as instituições do Terceiro Setor.

Inicialmente estabelecemos como *locus* de pesquisa 03 escolas municipais com Sala de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino e 03 instituições especializadas particulares que possuem convênio com a SEMED. No entanto, o ofício nº 0338/2016 (SEMED/GSGE) que autorizou a coleta de dados na rede municipal de ensino informou que as escolas seriam definidas pela Direção do Complexo Municipal de Educação Especial, setor responsável por essa área na Secretaria.

Mediante tal situação e buscando critérios mais epistemológicos e menos atrelados aos interesses políticos do poder público no que se refere aos resultados a serem apresentados,

decidimos que seria mais coerente priorizar a pesquisa documental, direcionando as análises para os convênios municipais firmados com a APAE e Sociedade Pestalozzi. Estabelecendo como parâmetros de seleção: (a) as duas instituições especializadas mais antigas e ainda em funcionamento na cidade de Manaus e que possuem convênios vigentes com a SEMED; (b) o fato de essas Instituições serem destacadas na legislação municipal, onde o texto legal justifica e defende a necessidade de tal parceria.

Em referência à parceria da Secretaria Municipal de Educação com as instituições do Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência, a consulta aos Termos de Convênio, Planos de Trabalho e Relatórios nos permitiu acessar dados relevantes para o alcance do objetivo geral da pesquisa, buscando identificar as possíveis correlações e distanciamentos entre o texto oficial da política e as normativas adotadas pelo Município em referência à parceria com o Terceiro Setor. Esses dados dizem respeito ao que segue:

- Data de início e término dos convênios entre a Secretaria Municipal de Educação e as instituições APAE e Associação Pestalozzi;
- Objeto e vigência dos convênios atuais;
- Quantidade anual de alunos atendidos por nível/modalidade de ensino;
- Quantidade de profissionais da educação cedidos pela SEMED para cada uma dessas Instituições;
- Mecanismos de acompanhamento dos convênios pela SEMED quanto à qualidade dos serviços prestados em referência ao objeto do convênio;
- Total de escolas municipais que possuem Sala de Recursos Multifuncionais;
- Quantidade anual de alunos inclusos (por tipo de deficiência) nas escolas municipais: 2015, 2016 e 2017;
- Resultados do trabalho de acompanhamento das atividades dessas Instituições pela SEMED;
- Resultados apresentados pela APAE e Fundação Pestalozzi à SEMED, via relatório institucional.

Ainda sobre o levantamento documental como fonte de pesquisa, destacamos que a perda da “memória histórica” é o que Eric Hobsbawm considera como um dos traços mais característicos da época atual, o que nos faz refletir sobre a intencionalidade que permeia o reforço desse esquecimento, visando fortalecer as relações de poder cada vez mais excludentes.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência a de gerações passadas – é um dos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer vinculação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo eles tem que ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989, todos os governos do mundo e, particularmente, todos os ministérios do exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido (HOBSBAWM,1995, p. 13).

Para análise teórico-metodológica tomamos como referência a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores, os quais defendem a análise de políticas públicas a partir de três contextos convergentes: “contexto de influência”, “contexto de produção de texto” e “contexto da prática”. Com base nesse referencial, discutimos a partir de Shiroma et al (2006), a “hegemonia discursiva”, a “colonização do vocabulário da política”, a “bricolage⁶” de conceitos visando construir novas lentes para interpretar esses textos; para ler o que dizem, mas também para captar suas contradições.

No contexto de influência, iniciam-se as políticas, e grupos de interesse disputam para influenciar nas definições das metas sociais da educação. Nele envolve-se a “circulação internacional de ideias”, o “processo de empréstimo político” e a venda de ideias e pesquisas ao mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências. (MAINARDES 2006).

O segundo contexto, é o contexto da produção de texto. Nele ocorrem acordos providos das influências dos grupos participantes e interessados que resultam em textos políticos. Esses textos representam a política; “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

O contexto da prática, por sua vez é onde as políticas passam por um processo de interpretação e podem ser recriadas e traduzidas pelos profissionais atuantes na educação. Neste contexto há possibilidades de mudanças na prática e na estrutura e estas podem ocasionar impactos.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas

⁶ Bricolage é a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função (SHIROMA et al., 2004).

educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Tomamos os textos como produtos e produtores de orientações políticas. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem. Por isso, focamos não apenas um documento isoladamente, mas suas versões preliminares, textos complementares, assim como o contexto de influência e da produção dos textos, articulando níveis macro e micro de análise. Nessa perspectiva, um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a releituras, não é um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido (SHIROMA *et al*, 2006).

Tal como nos procedimentos metodológicos abarcados no trabalho de Mestrado em Educação, construímos nosso percurso de pesquisa a partir dos subsídios propostos, porém reconhecendo o papel do replanejamento enquanto característica desse caminho investigativo sem, contudo, perdermos de vista o objetivo geral da pesquisa. Sobre isso, Ghedin (2006, p. 24) nos orienta que “quando se está seriamente envolvido em uma investigação, o pesquisador está sempre a caminho, entre idas e vindas que o processo exige, mas isso não significa que se está à deriva, sem rumos. Pesquisar é sempre navegar com direção”.

Ainda, segundo esse autor (2006, p. 28),

A realidade se nos mostra na mesma proporção que criamos a habilidade de interrogá-la em seu sentido e em seu significado. Nisso consiste a árdua tarefa do conhecimento: destrinchar a complexidade do real no singular sem perder de vista e sem deixar de ter como horizonte a totalidade daquilo que nos aparece como particular. Essa relação se estabelece na proporção em que pesquisar-estudar torna-se um compromisso político que nos leva a assumir eticamente os destinos de nossa sociedade.

Por fim, a referida pesquisa nos orienta à construção de uma postura que não é de quem está cumprindo uma exigência. É atitude de um ser histórico, curioso e questionador do mundo que, ao questioná-lo possibilita a “criticização” da curiosidade, como aborda Freire (1997, p. 34) “ao criticizar-se, tornando-se, então, curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão”.

Este trabalho, além da introdução e das considerações finais, está organizado em três capítulos, observando que foi estabelecido como objetivos específicos da pesquisa. No primeiro capítulo, apresentamos um mapeamento dos estudos e pesquisas realizadas sobre a temática inclusão, políticas públicas, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e participação do Terceiro Setor na escolarização das pessoas com deficiência.

As bases teóricas que sustentam o interesse e a necessidade de apreendermos os contornos que subjazem as ações do poder público, em especial, quanto à parceria deste com as instituições do Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência são explicitadas no segundo capítulo.

No Terceiro e último capítulo explanamos a configuração da escolarização da pessoa com deficiência na rede municipal de ensino de Manaus, abordando um panorama da Educação Especial nas escolas municipais e nas instituições do Terceiro Setor conveniadas. Antes disso, há uma contextualização histórica da presença do setor privado frente às responsabilidades do poder público, no que se refere a essa modalidade de ensino.

1. INCLUSÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O presente capítulo apresenta os resultados da revisão que empreendemos, objetivando mapear os trabalhos que, a *priori*, evidenciam um panorama sobre os diversos olhares dos pesquisadores das áreas de inclusão, políticas públicas, Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a participação do Terceiro Setor na escolarização das pessoas com deficiência.

Pesquisamos dissertações, teses e artigos científicos armazenados nas seguintes bases de dados: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). E por fim, tivemos acesso à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas - TEDE/UFAM.

A busca no Banco de Teses da CAPES foi restrita ao período de 2008 a 2016, uma vez que o foco era evidenciar os estudos realizados após a publicação da Portaria n. 555/2007 que instituiu o Grupo de Trabalho para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a).

Em referência ao levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas - TEDE/UFAM, consultamos os estudos produzidos pelos mestres e doutores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas – PPGE/UFAM a partir de 1996, quando são defendidos os primeiros trabalhos sobre a temática Educação Especial.

Buscando uma organização do material recolhido, estruturamos em dois grupos, assim caracterizados: no primeiro grupo estão pesquisas realizadas em outros Estados do Brasil e, no segundo grupo as investigações realizadas no Amazonas, precisamente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas – PPGE/UFAM. Dessa maneira e mediante o que foi identificado em termos gerais quanto ao objetivo proposto, tentamos ao longo do capítulo articular as pesquisas com a perspectiva de contribuição desta

⁷ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

tese ao debate contemporâneo sobre a relação entre o poder público e o Terceiro Setor para a escolarização da pessoa com deficiência.

Dividimos o capítulo em duas seções, refletindo a estruturação explicitada anteriormente. Na primeira seção, abordamos os trabalhos produzidos em outros Estados do Brasil. Na sequência, respondendo à segunda seção, explicitamos as pesquisas realizadas no Amazonas pelos pesquisadores dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM.

Mediante esse mapeamento, é possível afirmar que Educação Especial e os estudos a partir dela vêm crescendo de forma significativa no Brasil. Enquanto elemento das políticas educacionais, ela se implementa a partir de políticas públicas que perpassam as diretrizes do Ministério da Educação e de outros organismos nacionais e internacionais. Os estudos dos textos legais, planos educacionais e documentos oficiais comprovam essa afirmativa.

Tecendo considerações sobre o crescimento das pesquisas na área da Educação Especial, Eniceia Mendes (2010), ao propor um projeto de articulação nacional, destaca um dado preocupante do ponto de vista qualitativo dos estudos realizados no Brasil:

Apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de Educação Especial, o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco ou nenhum impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais têm assumido no país. Isso acontece em parte pela falta de articulação entre pesquisadores e seus projetos, resultando em produções reiterativas e que acabam tendo muito pouca visibilidade. Considerando a importância atual da articulação da produção científica em contextos de redes colaborativas de pesquisa, a presente proposta visa a fomentar a criação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), cujo foco será a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira (MENDES, 2010, p.07).

Embora concordando com a referida autora sobre a ausência de um maior intercâmbio entre os pesquisadores nacionais, reconhecemos o papel que esses estudos têm desenvolvido ao lado dos movimentos sociais em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, pressionando os órgãos governamentais a cumprir os compromissos assumidos pelo Brasil nos diversos fóruns internacionais⁸ e nacionais sobre esse tema.

⁸ A literatura nacional dispõe de um importante acervo que analisa os fóruns/documentos internacionais e sua repercussão na Educação Especial no Brasil. No entanto, os estudos mais citados nas bases de dados das pesquisas de pós-graduação no Brasil são de Bueno (1993; 2004); Mazzota (2001) e Jannuzzi, (2006).

Em termos internacionais e traduzindo-se em documentos orientadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) destacamos os seguintes fóruns/documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Santiago (1993) Normas para a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência (1993); Declaração de Salamanca (1994a); Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999); Declaração de Cochabamba (2001) promulgada pelo Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001; e Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, ratificada pelo Decreto nº 6.949 (2009).

Dois eventos foram mundialmente significativos e podem ser considerados marcos da luta nacional pela inclusão escolar e seus desdobramentos, pois trataram de questões referentes à viabilização da proposta de educação para todos. Esses eventos foram “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação. E “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesta conferência foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que, “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 1998, p. 146).

De acordo com a Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão é um desafio para a educação, na medida em que estabelece que o direito à educação seja para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como podemos observar no seguinte trecho:

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

A Declaração de Salamanca defende a ideia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo, ela aponta a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não possa satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno. No entanto, a

Declaração de Salamanca trouxe um avanço importante ao chamar atenção dos governantes para a necessidade de aplicar todo investimento possível para o redimensionamento das escolas regulares, para que possam atender com qualidade, a todas as crianças, independente de suas diferenças e/ou dificuldades.

Como tentativa de responder aos reclames dos movimentos nacionais⁹ em favor da inclusão escolar no campo da Educação Especial, o Governo Federal enfatizou a estruturação das providências quanto à elaboração de normativas previstas na CF de 1988¹⁰, na Política Nacional de Educação Especial (1994)¹¹ e na LDB 9394/96¹², no que se refere às políticas públicas de inclusão. Nesse sentido, a publicação da Portaria n. 555/2007 deliberando a composição de técnicos para elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) impulsionou de maneira significativa a produção científica no Amazonas e em outros Estados sobre essa temática (SILVA JÚNIOR, 2013).

A referida Política (2008a) apresentou uma forma de atendimento escolar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a ser adotada no âmbito das redes públicas do sistema educacional

⁹ Destacam-se iniciativas em nível nacional: 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em Brasília, com a criação da 1ª entidade representativa de portadores de deficiências, fundação da Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) (SOUSA; PRIETO, 2002).

¹⁰ A promulgação da Constituição Federal de 1988 está associada, conforme atestam Sousa e Prieto (2002, p. 123), a um “[...] movimento de concretização da cidadania”. Resultante desse processo, tem-se o delineamento de prerrogativas que ganham terreno também na educação especial. Essas proposições são resultantes da “[...] mobilização de representantes das associações de/para deficientes e de órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas educacionais, de pais de portadores de deficiência e de pesquisadores e profissionais atuantes em educação especial” (SOUSA; PRIETO, 2002, p. 128). Destacando-se o seguinte dispositivo legal: “Artigo 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III- atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF, 1988).

¹¹ A Política Nacional de Educação Especial, que teve uma primeira versão publicada em 1993 no governo Itamar Franco, foi “[...] amplamente discutida com representantes de organizações governamentais (OGs) e não-governamentais (ONGs), voltadas para pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotados”. Sua elaboração foi coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), no decorrer de 1993” (BRASIL, 1994, p. 7). Expressa um conjunto de diretrizes legais que deverão ser “[...] norteadoras da elaboração de futuros planos estaduais e municipais da educação especial que conterão as ações estratégicas a serem implementadas para a conquista e manutenção dos objetivos formulados” (BRASIL, 1994b, p.10). O conteúdo que orientou a elaboração desse documento “[...] está fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação [nº 5692/71], no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1990) e no Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 1994, p. 9).

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressa pela Lei nº 9.394/1996 dedica o Capítulo V às disposições concernentes à Educação Especial, o que se traduz no maior reconhecimento que essa modalidade passa a assumir na legislação. Tem-se assegurado por esse dispositivo legal que “Artigo 58: §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial; §2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2001, p. 24).

brasileiro. Tendo como base as contribuições dos inúmeros grupos organizados de profissionais da educação por regiões do País, além das pressões demandadas pelas pessoas público-alvo da Educação Especial. E, a partir dessa normativa legal, esses alunos passam a ser atendidos nas salas regulares, devendo receber também o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

O impacto da implantação das SRMs, a formação de professores para atender aos desafios dessa Política (2008), as práticas pedagógicas junto ao público da Educação Especial integram o rol de pesquisas mais recorrentes motivadas por esse contexto. Visto que, mudanças na cultura e estrutura das escolas passam a ser exigidas de maneira mais incisiva a partir de 2008, enfatizando-se a necessidade de maior investimento em recursos humanos e materiais para a reorganização do espaço-tempo pedagógico da sala de aula regular, objetivando a inclusão escolar.

1.1 Estudos e pesquisas nacionais

As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial no Brasil. No entanto, as pesquisas consultadas para a construção deste capítulo evidenciam que pouco tem sido feito no sentido de sua aplicação na vida escolar das pessoas com deficiência. Como incluir a pessoa com deficiência tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão escolar só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional.

A literatura demonstra que, no cotidiano das salas de aula, os alunos público-alvo da Educação Especial inseridos na sala de aula regular vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de trabalho didático-pedagógico é realizado com relação às características de sua diferença.

No que concerne à transposição dos dispositivos legais para o contexto da sala de aula e sobre a relevância das pesquisas sobre inclusão, Bueno (1999, p. 9) leciona que:

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

Com base nas considerações do referido autor, apresentamos na sequência as contribuições dos pesquisadores brasileiros que atuam em diferentes Estados e que, por meio de suas investigações, trazem à tona questões pertinentes ao debate sobre a inclusão escolar. Subsidiando de maneira significativa nossa aproximação com essa temática e, fortalecendo a relevância do objeto de estudo da pesquisa que desenvolvemos: a relação entre a rede de ensino municipal e o Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus.

Os trabalhos analisados situam as análises nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, bem como abarcam a Educação Especial e a inclusão escolar por meio de temáticas diversas: (1) formação docente e práticas pedagógicas; (2) políticas de inclusão e organização dos sistemas de ensino; (3) laboratórios de ensino, tecnologia e educação profissional; (5) parceria entre o Estado e as instituições do Terceiro Setor.

Ressaltamos que a tentativa de categorização dos estudos por temáticas tem somente efeito didático para organização do texto, uma vez que os resultados apresentados nos trabalhos consultados são complementares no sentido de contribuir para a compreensão do cenário histórico, social, político e estrutural em que a inclusão é discutida, ou seja, compõem a totalidade por meio da qual apreendemos o objeto investigado. Além do que, buscamos selecionar os estudos pautados em uma visão crítica e que priorizaram o movimento de tensão entre as questões mais amplas que incidem na problemática investigada e o contexto da práxis.

1.1.1 Pesquisas sobre formação docente e práticas pedagógicas

No rol das pesquisas sobre a formação docente e práticas pedagógicas, o conjunto de estudos selecionado caracteriza-se por duas vertentes: pesquisas que se concentram em um transtorno específico e outras que investigam a formação docente e o trabalho pedagógico nas escolas que atendem o público da Educação Especial de um modo geral.

Sandra Salete de Camargo (2011) discute “as políticas educacionais pós- 1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da Educação Infantil”. Para a autora, uma proposta inclusiva precisa ultrapassar a perspectiva legal, envolver discussões estruturais do ensino que possibilitem à revisão de currículos e métodos, a capacitação de profissionais, a ampliação de recursos. No referido estudo são analisadas as políticas de formação em serviço

dos profissionais da Educação Infantil para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto das políticas de inclusão pós- 1990.

Como parâmetro para reflexão, a autora recorre ao pensamento marxiano que, segundo ela, contribui para a compreensão de como a sociedade contemporânea expressa as relações entre os homens, na medida em que instituem e produzem suas vidas. Nessa tese se utilizou as categorias totalidade e contradição para análise dos resultados obtidos, sem perder de vista a mediação e o conteúdo. As influências das políticas educacionais internacionais e nacionais na constituição das ações de inclusão do Governo Federal, a partir da década de 1990, em princípios, diretrizes e nas conseqüentes possibilidades de efetivação da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto escolar também são consideradas na pesquisa.

As possíveis relações entre a formação docente e o uso do corpo como possibilidade pedagógica no que tange aos processos dialéticos de inclusão/exclusão foram explicitadas por Ana Patrícia da Silva (2012) em sua tese. Para tal, a pesquisadora buscou refletir a formação de professores no tocante as suas facetas identitárias, imbricadas pelos processos de inclusão em educação. Os dados analisados “apontam para o deslizamento do eu e para a mobilidade identitária, categorias estas que perpassam todos os dados. Enfim, a relação dos discentes e docentes com o seu corpo como objeto didático de trabalho no processo de ensino e aprendizagem, se mostrou possível, mas ainda pouco explorada” (SILVA, 2012).

Na linha de investigação sobre as práticas pedagógicas junto a alunos com transtornos específicos, destacam-se, inicialmente, os estudos de Brito (2011); Braun (2012); Dantas (2012); Rodrigues (2013) e Vieira (2012). Mais adiante, evidenciaremos outras pesquisas nesse enfoque.

A tese de Maria Cláudia Brito (2011) intitulada “Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais” investigou o meio social em ambiente educacional inclusivo de alunos com Síndrome de Asperger. Para isso realizou uma análise do meio atitudinal e análise do meio interacional, investigando as atitudes sociais de professores e alunos, que compõem o ambiente escolar de alunos com Síndrome de Asperger.

As pesquisas de Braun (2012) e Dantas (2012) têm como foco as práticas pedagógicas com alunos que apresentam deficiência intelectual, onde os sujeitos são alunos, professores de equipe pedagógica de escolas públicas. Sendo que Braun (2012) trabalha sua investigação no Ensino Fundamental (Séries Iniciais) e Dantas (2012) pesquisa uma escola de Educação de Jovens e Adultos.

Patrícia Braun (2012) propõe em seu trabalho uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Sua tese objetivou analisar as estratégias pedagógicas e suportes educacionais oferecidos para alunos com deficiência intelectual, refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica, ações educativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas (2012) investigou no curso de doutorado, por meio de um estudo de caso, “a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora argumenta que “no Brasil, em meio à propagação e legitimação do discurso da Educação Inclusiva e dos direcionamentos governamentais que objetivam a inclusão de “todos” na escola, a Educação de jovens e Adultos (EJA) tem sido apontada como modalidade de escolarização adequada às pessoas com deficiência intelectual”. A hipótese da pesquisa destaca que entre as condições que perfazem a inclusão escolar, preponderam concepções dos professores e alunos da EJA sobre esse processo, sendo tais concepções assumidas como objeto desse estudo, questionando-se sua repercussão e papel desempenhado na configuração dos modos de efetivação da inclusão.

Rodrigues (2013) e Vieira (2012) investigaram em trabalhos de doutorado, as práticas pedagógicas de escolas públicas junto aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. São pesquisas com enfoque crítico, situando as ações inclusivas como mecanismos de contraponto a uma realidade cada vez mais excludente. Para esses autores, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é possível à medida que seja concebida como modalidade de ensino capaz de oferecer o acesso, a permanência e a aprendizagem de seus alunos.

Sônia Maria Rodrigues (2013) discute em sua tese os limites e possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da rede municipal de educação de Belo Horizonte, com alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Considerando o contexto atual das escolas públicas no Brasil em que se observam salas lotadas, pouca valorização dos profissionais da educação e lacunas na formação de professores para a educação inclusiva, o resultado da pesquisa destaca que é possível apontar que a escola investigada, mesmo diante de um contexto com contradições e necessidades de ajustes, apresenta uma conduta de acolhimento e um processo de construção de práticas pedagógicas de atendimento às necessidades especiais dos alunos.

Alexandro Braga Vieira (2012) aborda em sua tese ações em uma escola pública de Ensino Fundamental para o envolvimento de alunos com deficiência e com transtornos

globais do desenvolvimento no currículo escolar. Contou com as contribuições teóricas de Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau e Philippe Meirieu para uma discussão sociológica, filosófica e pedagógica das situações desencadeadas pela pesquisa. No campo do currículo, aproximou-se das teorizações de Silva, Moreira, Apple e Sacristán, dentre outros, “por serem teóricos que analisam o trabalho com o contexto escolar”.

No campo da Educação Especial, Veira (2012) dialogou com as produções de pesquisadores que postulam pela ideia de que o processo de inclusão escolar pressupõe acesso à escola, bem como permanência e a garantia de direito de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que advoga pela possibilidade de, por meio da pesquisa científica, produzir conhecimento sobre a realidade social, promover mudanças nas situações desafiadoras e envolver os sujeitos pesquisados em processos de formação continuada em contexto.

Apresentamos a seguir, outros três trabalhos de pesquisa que também se concentram nas questões voltadas às práticas pedagógicas. Recorrendo ao suporte da Psicologia (Abrantes, 2012; Campos 2012), da Antropologia Filosófica e da Sociologia (Rangel, 2012) discutem a inclusão a partir de seus aspectos gerais ou de transtornos específicos, no caso a Síndrome de Down.

Aline Reck Padilha Abrantes (2012) norteia sua pesquisa de doutorado a partir do seguinte problema: o que sustenta o trabalho da escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental centro integrado de Desenvolvimento – CID com a inclusão? “a incursão nesta jornada teórica se iniciou com a apresentação da escola e seu funcionamento, para em seguida, diferenciar esse funcionamento do grupo teorizado por Freud e, aproximar da “escola” proposta por Lacan.

A partir desse foco, a autora direcionou a investigação para a estrutura discursiva da escola à luz das formulações teóricas de Lacan sobre o inconsciente e a linguagem. Para tanto, retomou os dados obtidos, mais especificamente as falas dos profissionais dessa escola, averiguando e formulando a hipótese de que o trabalho da escola com a inclusão se sustenta nos giros discursivos.

A tese de Kátia Patrícia Benevides Campos (2012) analisa os desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. A concepção de uma professora sobre o processo de ensino e aprendizagem dessa criança incluída na

Educação Infantil. Também foi objeto de estudo a busca, junto à referida professora, de procedimentos favoráveis ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da aluna.

O estudo mostra que o processo de inclusão torna-se complexo em virtude de variáveis como: despreparo dos professores em lidar com alunos com deficiência, desconhecimento por parte dos professores sobre flexibilização de estratégias de ensino e aprendizagem e de organização escolar que não levam em conta a diversidade do alunado.

Fabiana Alvarenga Rangel (2012) desenvolveu uma pesquisa no doutorado objetivando conhecer como acontece o cuidado de si de pessoas com deficiência, mais especificamente na relação escolar, atentando para as possíveis reconfigurações na formação subjetiva dessas pessoas e também para a interposição do mestre entre essa formação e o cuidado.

O aporte teórico de Michel Foucault, Emmanuel Lévinas e Karl Marx contribuiu para aclarar as discussões provenientes do problema da pesquisa. No processo, observou-se que a formação subjetiva própria ao cuidado de si daqueles jovens se mostrava fortemente atravessada por entrelaçamentos historicamente construídos entre educação e trabalho.

Finalizando esse levantamento de trabalhos sobre práticas pedagógicas e inclusão, destacamos o estudo de Eliana da Costa Pereira de Menezes (2011), intitulado “a maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva”, objetivando empreender uma análise de inspiração genealógica sobre as práticas operadas pela escola, compreendida como maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades inclusivas.

A pesquisadora operou com as conceituações de governabilidade, normalização e subjetivação, analisando dois grupos de materiais: o primeiro constituído pelo conjunto de políticas educacionais na perspectiva inclusiva, produzidas nos últimos anos no Brasil, e um segundo composto por registros de práticas escolares arquivados em uma escola pública estadual.

Da análise empreendida, “foi possível compreender a inclusão como um imperativo da atual racionalidade política que encontra na aliança com a escola possibilidades de produção de subjetividades adequadas ao modo de vida da sociedade contemporânea, gestada pela governabilidade neoliberal” (MENEZES, 2011).

1.1.2 Trabalhos sobre políticas públicas e organização dos sistemas de ensino

Com enfoque mais efetivo nas políticas de inclusão e organização dos sistemas de ensino, discutindo questões amplas que tratam do papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade em uma sociedade de classes, marcada pelas tensões entre inclusão e exclusão, encontramos quatro pesquisas publicadas, em trabalhos distintos.

No ano de 2012, Guimarães, Aguiar, Zardo e Bondezan traçam um panorama bastante elucidativo sobre os pontos e contrapontos da política educacional na perspectiva da inclusão, impactada pelos princípios neoliberais que se traduzem na intervenção direta dos organismos internacionais nas diretrizes da educação brasileira.

O trabalho de Mariuza Aparecida Camillo Guimarães (2012) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, trata a temática educação inclusiva sob a perspectiva dos dispositivos normalizadores contidos nos enunciados dos Conselhos Estaduais de Educação, enquanto espaços regulatórios produtores de discursos das mais diferentes ordens da Educação Básica, e que “tentam regulamentar pela normalização o atendimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, via paradoxo da inclusão, omitindo as práticas culturais presentes na sociedade regrada por mecanismos de exclusão, de alijamento de direitos à educação” (p.67).

O objetivo da tese da autora foi analisar os enunciados contidos nesses discursos por intermédio dos documentos oficiais dos sistemas de ensino, com especial destaque às normas da Educação Especial, elaboradas e aprovadas no período de 2001 a 2010, pelos Conselhos de Educação, no âmbito dos Estados brasileiros. Tendo como balizadores a Resolução do CNE CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) - Parecer CNE CEB nº 17/2001) e o Documento que orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando explicitar o que estabelece o poder político sobre a educação especial/educação inclusiva como uma das estratégias vigentes para a educação escolar desse alunado.

Alexandre da Silva Aguiar (2012) desenvolveu em sua tese uma análise que discute a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, tendo como foco as políticas públicas que visam à efetivação do direito à educação nas prisões. Partindo de dados sobre o sistema prisional brasileiro, analisa as políticas de execução penal vigentes em nosso país e os recentes avanços no campo das políticas educacionais que visam à oferta de educação em espaços de privação de liberdade. As ações governamentais implementadas a partir de 2005 são destacadas pela pesquisa como principais conquistas de definição de Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões. Enfatizando o reconhecimento desses

indivíduos como sujeitos de direitos e público potencial das ações e políticas educacionais que levam em consideração a diversidade e a inclusão.

Ao mesmo tempo, o estudo de Aguiar (2012) aponta para as contradições e dualidades que fundamentam a execução dessas políticas e fazem com que elas não levem em consideração a complexidade do espaço prisional e as especificidades de seu público. Tendo como principal alvo de investigação o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, a pesquisa foi realizada de 2009 a 2011 em duas unidades penais do Rio de Janeiro que abrigaram em caráter experimental o Programa Nacional de Segurança com Cidadania – PRONASCI.

Sinara Polom Zardo (2012) apresenta em sua tese uma análise sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio e a organização dos sistemas de ensino. Aborda os direitos humanos, especialmente, o direito à educação para as pessoas com deficiência. A investigação objetivou analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com vistas à educação inclusiva de jovens com deficiência no Ensino Médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até 17 anos, conforme EC nº 59/2009, e a expansão da oferta do Ensino Médio, com previsão de torná-lo etapa obrigatória da formação.

Andreia Nakamura Bondezan (2012) discute em sua tese a educação inclusiva como necessidade imperiosa na Tríplice Fronteira, formada pelas cidades de Puerto Iguazú (AR), foz do Iguaçu (BR) e Ciudad del Est (PY), cenário de intensas trocas comerciais, culturais (incluindo-se aqui a saúde e a educação) entre os países. O objetivo da investigação foi apreender como esse processo está se consolidando em relação à implementação de políticas educacionais direcionadas para essa finalidade como na realidade escolar. O olhar do pesquisador para essa temática passa pelo estudo da sociedade capitalista, mais especificamente sob a forma do neoliberalismo; das agências internacionais, em especial, o Banco Mundial e a UNESCO; abarca também o estudo do histórico, documentos internacionais da educação inclusiva e os direcionamentos adotados pelos países pesquisados.

Os autores Santiago (2011), Rosa (2011), Martins (2011) e Silva (2011) trazem contribuições importantes ao debate sobre inclusão, à medida que suas pesquisas discutem essa temática no interior de projetos educacionais voltados às atividades em laboratórios de aprendizagem (LA), formação mediada por tecnologia e também ações de inclusão na educação profissional. Tendo como pano de fundo as políticas públicas em geral e aquelas que se destinam à pessoa com deficiência.

Mylene Cristina Santiago (2011) avalia em sua pesquisa de doutorado o Laboratório de aprendizagem (LA), enquanto estratégia política e pedagógica da rede municipal de educação de Juiz de Fora, para diminuir ou eliminar as desigualdades educacionais. O estudo objetivou analisar se, e de que modo, os Laboratórios de aprendizagem explicitam as dimensões de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas de inclusão e exclusão nas escolas. O referencial conceitual-analítico da pesquisa desenvolveu-se por meio dos estudos e investigações empreendidos no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LAPEADE).

Vanderley Flor da Rosa (2011) trabalhou em sua tese com as “políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola, uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na rede federal de educação tecnológica”. Sua hipótese é de que, podem-se considerar, hoje, as pessoas com deficiência (PCDs) como excluídas, em sua grande maioria, do processo educacional, profissional e produtivo.

Segundo o autor, a ação TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, programa do MEC/SETEC, enquanto parte da construção de uma política pública inclusiva no âmbito da educação, propõe-se a contribuir com a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, num contexto capitalista e de precarização do trabalho. Como todo cidadão, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita assegurada por lei. No bojo das lutas e conquistas históricas da sociedade pelos direitos civis, políticos e sociais, a história da atenção às pessoas com deficiência culminou com o paradigma da inclusão. Inclusão para esse autor, entendida como um direito.

Claudete da Silva Lima Martins (2012) apresenta em “A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras das salas de recursos funcionais” a tese que objetivou investigar as tecnologias presentes nas salas de recursos multifuncionais das escolas do sistema municipal de ensino de Bagé/RS, bem como a forma com que são utilizadas nas práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelas professoras que atuam nesses espaços.

Izaura Maria de Andrade da Silva (2011) apresenta em seu trabalho de Doutorado uma discussão sobre as políticas de educação profissional para pessoa com deficiência, objetivando examinar as razões pelas quais a educação para esse público tem sido oferecida por um sistema diferenciado de escolarização, especialmente no que diz respeito à formação para o trabalho, mapeamento das políticas para a educação profissional, bem como dos

programas de educação profissional aos quais a pessoa com deficiência tem acesso. O Censo escolar de 2005, 2006 e 2007, o estudo da legislação e dos documentos oficiais relativos às políticas de educação profissional e especial, além de entrevistas com coordenadores de programas voltados à inclusão da pessoa com deficiência, constituíram as fontes de estudo. Os dados obtidos na pesquisa da referida autora mostram desigualdades escolares, tais como:

Insignificante número de matrícula desse público-alvo na educação profissional, redução da oferta pelos sistemas de ensino a programas de formação inicial, articulados ao Ensino Fundamental destinado exclusivamente a esse segmento social, em sua maior parte, desenvolvido em instituições especializadas de caráter público-filantrópico; a pouca efetividade dos programas de inclusão na rede de educação profissional regular como um todo, mesmo considerando aspectos elementares, tais como adequação do espaço físico e disponibilidade de salas de recursos multifuncionais” (SILVA, 2011, p. 107).

Até aqui nosso esforço foi direcionado ao diálogo com os pesquisadores, buscando compreender o processo da pesquisa e os resultados alcançados com esses estudos no campo das políticas públicas voltadas à educação como processo de inclusão social e, em particular, à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes níveis de ensino e esferas de governo. Tal movimento nessa direção ratificou nossas inquietações iniciais quanto à fragilidade e insipiência das ações das redes de ensino, das escolas e dos profissionais da educação em promover a inclusão escolar.

Considerando que nosso trabalho investiga a relação entre a rede municipal de ensino e as entidades do Terceiro Setor para a escolarização da pessoa com deficiência em Manaus, reunimos a partir da etapa seguinte as pesquisas que em uma vertente crítico-analítica, explicitam elementos teórico-metodológicos e empíricos de realidades afins em território brasileiro.

1.1.3 Estudos enfocando atuação do Terceiro Setor na Educação e na Educação Especial

Dando continuidade a essa explicitação das pesquisas realizadas apresentamos a Dissertação de Ivone Rosa Cabral (2015), intitulada “O Público e o Privado na condução da Gestão Educacional Pública Brasileira” apresenta como objeto de estudo a gestão da educação pública no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR), considerando que tal instrumento é definido atualmente pelo Estado como o norteador das políticas educacionais. O estudo objetivou analisar como a relação entre o setor público e o privado se apresenta no contexto do Plano de Ações Articuladas do governo Federal.

É um estudo com aporte do materialismo histórico dialético, discutindo a trama em torno do público e do privado na construção da gestão educacional pública. Os resultados da pesquisa mostraram que as relações e influências dos organismos internacionais são determinantes na formulação das políticas educacionais e das diretrizes e propostas de gestão educacional no contexto brasileiro, no final do século XX e início do século XXI.

Mostraram, também, que a disputa entre os setores público e privado se ampliaram e se intensificaram no que concerne à organização da educação básica brasileira, no contexto dos marcos legais que a estruturam. E por fim, a relação entre o público e o privado, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), se “configura no âmbito de uma relação de interesses onde predomina o interesse individual de empresários, do qual, a lógica privada é dominante, em detrimento do interesse coletivo da sociedade” (CABRAL, 2015).

Valdete Aparecida Veiga de Moraes (2011) analisa em sua dissertação de Mestrado as políticas de Educação Especial no Paraná nas gestões do governo Requião (2003-2010), evidenciando ações que fortaleceram a expansão das entidades filantrópicas amparadas com recursos públicos. Assim, as ações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná foram direcionadas à publicização da Educação Especial, que buscou garantir recursos às instituições filantrópicas por meio de contratos de gestão.

Destacam-se, nesse processo, as articulações e estratégias políticas dos representantes dessas instituições, os quais, travando alianças e parcerias, conseguiram garantir a manutenção e a conservação da hegemonia desse segmento na política da Educação Especial no Paraná (MORAES, 2011).

Objetivando analisar os recursos públicos vinculados às esferas federal, estadual e municipal que eram repassados às instituições públicas não estatais de Educação Especial do município de Campo Grande – MS, no período de 2001 a 2005, Marielle Moreira Santos Benatti (2008) estabelece uma discussão em sua Dissertação de Mestrado sobre o financiamento dessa modalidade de ensino. Explicando que o mesmo se insere no contexto de “redefinição do papel do Estado”, que se reestrutura por intermédio da privatização, da terceirização e da publicização.

No contexto municipal, a autora observa que, nesse período, houve investimento financeiro por parte do Poder Público tanto em instituições públicas não estatais como no fortalecimento das escolas regulares no Município. Desse modo, o Estado mantinha financeiramente o atendimento tanto no ensino regular, quanto nas escolas especializadas não estatais de Educação Especial. Uma nova tendência para as instituições especializadas no que

tange à oferta de seus serviços é apontada pelo estudo: auxiliar na formação de professores das redes municipais de ensino. Nesse sentido, “o público e o privado continuarão atuando em conjunto nessa modalidade educacional, porém há uma redefinição de seus papéis, em consonância com a sociedade capitalista” (BENATTI, 2008).

A forte presença do terceiro setor é destacada no estudo de Mestrado de Benatti (2008) e também na tese de Nesdaete Mesquita Corrêa (2008). Elas salientam que o Terceiro Setor, constituído por organizações da sociedade civil, em parceria com o Estado, assume os serviços delimitados às políticas sociais, entre estas as de Educação Especial, no Estado de Mato Grosso do Sul.

A política de convênio na oferta de serviços de Educação Especial no município de Braço do Norte – Santa Catarina (SC) é apresentada na dissertação de Mestrado de Cléia Demétrio Pereira (2011). A pesquisa destaca que, embora haja ações administrativas da parte do setor público, há uma forte presença de instituições privadas sem fins lucrativos no Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência no Município.

A referida pesquisa comprova que, essas instituições mantidas por organizações da sociedade civil ainda desempenham um papel importante na implementação da política de inclusão no município de Braço do Norte – SC, situação não exclusiva desse município, pois representa uma grande parcela dos municípios catarinenses (de pequeno porte) que, para atender a população com deficiência, contam com instituições privadas de caráter filantrópico.

Os impactos da política de complementação/suplementação do Atendimento Educacional Especializado para a educação das pessoas com deficiência no município de Corumbá – MS é o trabalho de mestrado de Andressa Santos Rebelo (2012). A autora constatou que as iniciativas propostas em lei têm repercutido no crescimento tímido no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, bem como em mudanças marcadas tanto pela democratização do acesso a escola pública e seu financiamento, quanto pela coexistência do ensino público com os interesses de caráter assistencial, os quais vêm conseguindo obter a garantia de recursos para oferta do Atendimento Educacional Especializado em suas instituições.

Dando prosseguimento aos estudos do Mestrado, Rebelo (2016) desenvolve no curso de Doutorado uma pesquisa analisando como se configuram os atendimentos especializados no Brasil a partir da implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

O movimento das matrículas de pessoas com deficiências nos atendimentos de Educação Especial no Brasil, com foco nas salas de recursos (multifuncionais ou não), nas diferentes unidades da federação entre os anos de 1973 a 2014 é apresentado nessa tese. As fontes de pesquisa envolveram “documentos educacionais; levantamentos estatísticos empreendidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e os microdados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP)” (REBELO, 2016).

A pesquisadora destaca na conclusão do estudo que “Em todos os períodos estudados, a caracterização de atendimento especializado como serviço se sobrepõe à concepção de direito ou conquista socialmente adquirida” (p. 186).

Nesta parte do capítulo registramos a importante contribuição das pesquisas de Vera Maria Vidal Peroni, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, juntamente com seu grupo de pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação Básica (2006; 2008; 2008a; 2011; 2014; 2016). Essas pesquisas, certamente, nos deram muitas pistas para a compreensão da histórica e polêmica participação das instituições do Terceiro Setor na educação pública brasileira.

As investigações coordenadas pela autora citada enfatizam que as entidades do Terceiro Setor sempre existiram, mas desde a década de 1990, elas recebem estatuto jurídico no Brasil, pela sua relação de parceria com o Estado.

Na pesquisa “Reconfigurações do Estado: conexões entre o público e o privado”, Peroni (2006) traçou um estudo sobre as mudanças ocorridas no papel do Estado e as conexões entre o público e o privado, através do estudo dos Programas da Rede Vencer, coordenados pela Fundação Ayrton Senna, desenvolvidos na rede municipal de Campo Bom (RS). Tendo como pressuposto o fato de que a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças.

Peroni (2008), em continuidade aos estudos iniciados em 2006, realiza outra pesquisa com o mesmo enfoque na relação entre o público e o privado. A “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional” investigou as características dos Programas Escola Campeã e Gestão Nota 10, propostos pelo Instituto Ayrton Senna, e as consequências de sua implantação para a oferta e a gestão da educação em nove municípios localizados, em também, nove Estados brasileiros.

As informações coletadas em cada caso em estudo compreenderam diferentes âmbitos de investigação e corresponderam à seguinte estrutura:

(a) No âmbito do sistema de ensino: levantamento, organização e análise de documentos oficiais relativos à criação, regulamentação e implantação do serviço objeto do Projeto; entrevistas com componentes do corpo técnico de cada sistema de ensino; [...] levantamento, organização e análise de documentos oficiais relativos a composição das receitas e despesas em MDE para o período selecionado; levantamento, organização e análise de dados oficiais relativos ao perfil de atendimento educacional referentes ao período analisado; caracterização da eventual contrapartida exigida pelo termo de adesão ou de convênio, conforme o caso. (b) No âmbito da instituição privada: levantamento e análise de documentos referentes à criação e funcionamento do Instituto Ayrton Senna e das instituições que localmente se responsabilizaram pela implantação do Programa analisado (PERONI, 2008, p. 20).

No mesmo ano de 2008, complementando o estudo investigativo anterior, encontramos dados significativos sobre essa temática no projeto coordenado pela mesma autora, intitulado “Novos Contornos da parceria público/privado na gestão da escola pública”. Trata-se de uma pesquisa que analisou “as mudanças que ocorreram na gestão da educação nas redes municipais de Sapiranga e Campo Bom, no Rio Grande do Sul, com a parceria entre o Instituto Ayrton Senna - IAS e estes municípios” (PERONI, 2008a).

A investigação estudou, especificamente, as mudanças ocorridas no papel do Estado, tanto no que se refere à alteração do repasse de responsabilidades, para o chamado público não-estatal, quanto o que permanece na propriedade estatal, mas que passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão.

A pesquisa em tela também buscou compreender a natureza dos programas executados nas redes municipais de ensino de Sapiranga e Campo Bom, no Rio Grande do Sul; conhecendo as fontes de financiamento dos programas do IAS e suas prestação de contas, buscando as conexões com o setor público. E por fim analisou as consequências da implantação/implementação da parceria para a organização e gestão democrática da escola pública no que se refere a: - alterações nas práticas decisórias e no *locus* onde tais práticas se desenvolviam, - envolvimento dos diferentes segmentos escolares nos processos decisórios e possíveis alterações na dinâmica da participação, - existência de alterações e suas consequências para a gestão escolar.

Articulando experiências investigativas nacionais com trabalhos de pesquisadores de outros países, o projeto de pesquisa realizado por Peroni (2011) “Parcerias entre sistemas públicos e instituições privadas do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra: implicações para a democratização da educação”, nos esclarece questões relevantes desse

intercâmbio científico, à medida que “analisa a relação histórica entre o público e o privado [...]; o que se entende em cada país por público e privado, democracia e direito à educação. Estudou elementos históricos do direito à educação nos países, para entender a organização atual” (p. 56).

Apresenta também, um panorama da organização da educação nesses países no que se refere à oferta, gestão e organização curricular. A produção bibliográfica dos países, relacionando as questões da redefinição do papel do Estado com o tema das parcerias público-privadas no Brasil, Argentina Portugal e Inglaterra também foi pesquisada. Concluindo-se com a abordagem das regularidades e especificidades dos países no que se refere às parcerias entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de educação.

Peroni (2014) traz em sua pesquisa “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação” uma excelente contribuição aos estudos sobre gestão de políticas públicas, uma vez que apresenta diferentes faces da relação setor público e privado no que concerne à educação escolar nas etapas e modalidades desenvolvidas na Educação Básica no Brasil.

Esse Projeto objetivou analisar as implicações da relação pública e privada para a democratização da educação. Abordando de maneira específica,

As mais variadas formas de relação entre o público e o privado nas etapas e modalidades da educação básica brasileira; as vinculações em redes e o conteúdo da proposta das formas de materialização do público e o privado, em continuidade e aprofundando ao que os grupos já estavam mapeando na educação básica brasileira; além de dialogar com a produção internacional acerca do tema público e privado, buscando aprofundar a discussão teórica acerca do conceito e análise de redes globais em educação. Isso permitiu que a pesquisadora evidenciasse nos resultados, um mapeamento das redes globais que influenciam as políticas de Educação Básica no Brasil e através de que instituições atuam (PERONI, 2014, p.16).

A educação pública na América Latina, mais especificamente, as “Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil” é o projeto de pesquisa mais recente de Peroni (2016). O Projeto visa “analisar implicações das relações entre o público e o privado para a democratização da educação em países latino-americanos: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil” (p. 23).

Segundo a autora, “a escolha dos países integrantes da pesquisa é relacionada aos pesquisadores que participam de grupos com os quais já estabelecemos diálogos anteriores,

realizando estudos coletivamente ao longo dos últimos dez anos e que temos contato permanente” (PERONI, 2016, p. 25). A organização, análise e aprofundamento da interlocução de forma sistemática entre essas pesquisas brasileiras e os estudos realizados nesses países, produzindo e divulgando resultados de investigações sobre a realidade educacional, também se apresenta como meta do Projeto em curso.

Ainda em referência às pesquisas da autora sobre a educação brasileira (articulação setor público e privado) e, considerando que seus estudos alcançaram todos os níveis e modalidades da Educação Básica, enfocamos a seguir pontos importantes dos resultados alcançados por essas investigações.

Na Educação Infantil, Peroni (2013) analisou as parcerias dos sistemas públicos com as creches comunitárias. Destacando uma das contradições no campo das políticas públicas: a resposta positiva do Governo à reivindicação de pais, educadores/pesquisadores da área ao incorporar a Educação Infantil à Educação Básica, em contrapartida, as políticas restritivas ao papel do Estado na educação resultam em medidas que não priorizam sua oferta pela rede pública, fortalecendo e justificando as parcerias com o setor privado, que passa a receber recursos do FUNDEB “§ 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público [...]” (BRASIL, 2007a, Lei n.º 11.494/2007, art. 8º).

Algo que nos chama atenção em referência a essas parcerias é a maneira como esses convênios são operacionalizados e quais mecanismos de supervisão as Secretarias de Educação utilizam. Sobre isso, Peroni (2013, p. 36) destaca:

A fragilidade deste atendimento no que se refere às condições físicas do local, projeto pedagógico, remuneração e formação dos professores e a não-gratuidade, com mensalidades sendo cobradas de famílias muito carentes. Outro fator importante apontado é a ausência de gestão democrática nas instituições, com critérios pouco transparentes na admissão e pagamento dos funcionários, na admissão das crianças e na prestação de contas da entidade.

No que se refere ao Ensino Fundamental, Peroni (2008) destaca que as parcerias do setor público com a iniciativa privada caracterizam-se não somente pela prestação de serviços educacionais, como também pela aquisição de equipamentos e produtos pelas redes de ensino.

Essa compra de equipamentos e produtos educacionais por meio da parceria setor público e privado é investigada na pesquisa “Análise das consequências de parcerias firmadas

entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, onde a autora observa questões preocupantes na gestão do programa do governo federal Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Ações Articuladas (PDE/PAR). Os dados demonstram que “das 60 tecnologias pré-qualificadas, 51 são externas ao MEC, e dessas, 06 são de entidades públicas, 01 de pessoa física, 31 de empresas com fins lucrativos e 13 do terceiro setor, ou seja, entidades públicas não estatais” (ROSSI, HELO, UKZAK *apud* PERONI, 2008 p. 12).

Assim, é notório outro contraponto da política educacional, pois à medida que o PDE avança na presença do Estado na execução do direito à educação, ao mesmo tempo acelera o processo de privatização da educação tanto no fomento às parcerias com o setor privado, quanto na lógica gerencial de programas governamentais.

Peroni (2011) pesquisou o Ensino Médio e as relações do poder público com as instituições privadas a partir das ações do Instituto Unibanco com escolas públicas, por meio do Projeto Jovem de Futuro:

O Instituto Unibanco tem uma característica diferente e preocupante, ele financia a escola e assim, as escolas acabam aderindo para receber recursos. Submetem-se as suas metas, o interferindo em toda a escola, desde o conselho escolar, até no conteúdo de ensino, pois aplicam provas e as escolas que não atingirem as metas não recebem o financiamento. Questionamos se não é uma “compra da escola pública”, precarizada após a falta de investimentos em políticas educacionais que ocorreu no Brasil, principalmente na década de 1990 (PERONI, 2011, p. 34).

A educação profissional via PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), foi investigada por Peroni (2013), destacando-se na pesquisa as questões voltadas para a “concepção de trabalho do governo federal que, ao repassar recursos para instituições privadas para execução do Programa, abre mão de uma proposta de formação profissional”.

A Educação Especial é outra modalidade de ensino onde também ocorre o repasse de recursos públicos para o terceiro setor, através de programas como o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o PAED (Programa de Complementação ao Atendimento Educacional especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência). Por isso, é um tema que também possui relevância nas pesquisas de Peroni (2013, p. 25), uma vez que:

O poder público historicamente desresponsabilizou-se da educação especial, e quando estava iniciando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificultou a implementação das políticas de inclusão. E a prática de repasses de recursos públicos destinados às instituições públicas não

governamentais, como APAE, Pestalozzi, etc., para a execução de tarefas que seriam do poder público, atualmente é fortalecida.

Na esteira dessas discussões, a autora orientou a tese de Doutorado “Educação Especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão” de Fabíola Borowsky (2016). O objetivo da pesquisa foi “analisar a trajetória das políticas de Educação Especial, verificando as contradições, limites e avanços, assim como as concepções de inclusão dos sujeitos que interagem na formulação dessas políticas” (p.14).

A tese em questão dedica um capítulo para debater a relação entre a educação pública e privada na Educação Especial. Nesse capítulo, a pesquisadora destaca o aparato legal que justifica a destinação de verbas públicas para as instituições privadas especializadas no atendimento à pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que tece questionamento em relação aos caminhos a serem traçados por uma escola democrática:

Chamamos atenção, também, para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o qual se realiza com verbas do FNDE, que na Resolução nº 17 de 19 de abril de 2011, dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao PDDE: “CONSIDERANDO a política de estímulo ao fortalecimento da participação social e da autogestão dos estabelecimentos de ensino públicos, e privados sem fins lucrativos que ministram educação especial, como meio de consolidação da escola democrática” (BOROWSKY, 2016, p. 148).

De acordo com a autora nesta passagem, o documento coloca a parceria setor público e privado como meio de consolidação da escola democrática e “nos leva a questionar tal afirmação, visto que em nosso entender, uma escola democrática não se caracteriza pela parceria com o setor privado” (BOROWSKY, 2016, p. 149).

A pesquisadora salienta que uma das principais contradições da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão é ampliação e o fortalecimento das parcerias entre o público e o privado na oferta de atendimento, ao mesmo tempo em que há a ampliação das vagas públicas para as pessoas com deficiências em escolas regulares.

Por fim, porém não menos importante, encontramos um texto bastante elucidativo de Vera Peroni em livro¹³ organizado por Maciel e Bordin (2014) e financiado pela Fundação Irmão José Otão – FIJO (RS), por meio do Observatório do Terceiro Setor da Fundação Irmão José Otão (FIJO)¹⁴. Trata-se de uma densa produção, reunindo diferentes abordagens acerca

¹³ MACIEL, Ana Lúcia Suárez & BORDIN, Erica Bomfim (Orgs.). A face privada na gestão das políticas públicas [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Fundação Irmão José Otão, 2014.

¹⁴ O Observatório do Terceiro Setor se constitui em um centro de referência estadual (RS) que desenvolve estudos, pesquisas, formação, mobilização e assessorias, além de sistematizar e disseminar, através de suas

das discussões que envolvem o papel do Estado e das Organizações da Sociedade Civil na gestão das políticas públicas.

O capítulo produzido por Peroni (2014) para esse livro intitula-se “Estado e o público não estatal: implicações para a democratização de direitos materializados em políticas sociais”. A autora revela que as mudanças nas fronteiras entre o público e o privado ocorrem como parte de um contexto de crise. Neste, as estratégias de superação trazem implicações para as políticas sociais, particularmente na análise feita pela autora na política de educação, pois transferem do poder público para o mercado a coordenação societária destas e não, apenas a execução, mas também a direção das políticas.

Destaca ainda que, o Brasil viveu nos anos 1980 um processo de abertura pactuado com as forças da ditadura. E, quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento, em um processo de minimização dos direitos sociais.

É nesse processo de correlação de forças que as lutas do período pós-ditadura tiveram alguns direitos educacionais consagrados na legislação, principalmente através do capítulo da educação na Constituição de 1988. Dentre outros, ressaltamos a concepção de educação básica, a gestão democrática como princípio constitucional, a inclusão de alunos portadores de deficiência na rede regular de ensino, além da gratuidade da educação nos estabelecimentos públicos em todos os níveis, do ingresso dos profissionais da educação por concurso público, do piso salarial nacional do magistério, entre outros. É um período contraditório, que em parte avançamos em direitos materializados em políticas, mas também vivenciamos um avanço da privatização do público com consequências para a democratização da educação (PERONI, 2014, p. 34).

O referido texto traz, sem dúvida, um apanhado geral do percurso construído pela autora nas pesquisas realizadas com seus pares, com destaque para as discussões em torno das políticas públicas educacionais. Ressaltando o movimento de avanço e recuo que marca as políticas públicas para a educação no Brasil no período pós-ditadura, tendo um destaque para a Educação Especial que é o objeto de pesquisa da tese de Doutorado de Fabíola Borowsky (2016).

Concluindo essa primeira parte e diante das contribuições apontadas até aqui é notório que as pesquisas nacionais sinalizam reflexões inquietantes sobre as temáticas que elencamos no início do trabalho: inclusão, políticas públicas, Educação Especial na perspectiva da

educação inclusiva e participação do Terceiro Setor na escolarização das pessoas com deficiência.

As muitas formas de relação entre o público e o privado, refletindo na privatização do público, mostram-nos que ao mesmo tempo em que avançam os movimentos sociais pela democratização da educação, os ajustes governamentais cedem lugar ao controle externo de instituições privadas. Evidenciando a forte presença destas na determinação do conteúdo das políticas públicas educacionais, desde o âmbito da legislação e da organização do sistema educacional nacional até as práticas escolares cotidianas.

1.2. As pesquisas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM e o debate sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

Ao adentrarmos nas pesquisas de âmbito local, identificamos a Educação Especial na região amazônica sendo construída, principalmente no Estado do Amazonas, a partir criação do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAM que vem fortalecendo, desde 1986, a produção científica, apresentando em eventos locais, nacionais e internacionais os resultados das investigações desenvolvidas.

1.2.1 Pesquisas realizadas no período de 1996 a 2008

Os trabalhos do PPGE/UFAM que contemplam os estudos na área da Educação Especial já formaram mestres, com as dissertações de: Maria Almerinda Matos Lopes – “Escola Especial: Nem Sempre um Processo Segregador” (1996); Joelise Mascarello de Andrade – “O Despertar do Portador da Síndrome de Down: Uma Questão de Estimulação e Interação com Pais” (1997); Maria do Socorro Lacerda Gomes – “Um olhar sobre a exclusão escolar das crianças e adolescentes com leucemia no Amazonas” (2002); Kelly Christiane Silva de Souza – “Uma ação pedagógica entre a vida e a morte: o caso da escolaridade emergencial das crianças do Câncer em Manaus-Am” (2003).

No período de 2004 a 2008, foram realizadas as pesquisas de Mestrado de Jane Lindoso Brito – “Alunos Surdos na Escola Regular: Questionando o Paradigma da Integração” (2004); Rosejane da Mota Farias – “Teatro Surdo: uma construção identitária no fazer educativo” (2005); Mariana Moraes dos Santos – “Letramento, Surdez e Identidade” (2006); Joab Grana Reis – “O Surdo e o Mercado de Trabalho na Cidade de Manaus” (2006);

Cláudia Solange Rossi Martins – “A Identificação do Aluno com Potencial para Altas Habilidades/Superdotação do Sistema Educacional Adventista em Manaus” (2006); Andrezza Belota Lopes – “Realidade e Perspectivas Para a Educação de Alunos com Potencial Para Habilidades/Superdotação na Cidade de Manaus” (2007); Cátia de Lemos – “Formação e Práxis do Educador Cego ou com Baixa Visão de Manaus” (2008).

1.2.2 Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial desenvolvidos pelos pesquisadores do NEPPD/UFAM no período de 2008 a 2015

Considerando que a partir de 2008, grande parte das pesquisas realizadas pelos pós-graduandos do PPGE/UFAM sobre inclusão escolar estão diretamente vinculadas ao NEPPD/UFAM - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial, destacamos a preocupação da liderança desse grupo de pesquisa quanto seu impacto na formação inicial e desenvolvimento acadêmico-profissional dos envolvidos com essa temática.

Buscando contribuir também com a formação na Graduação (Ensino, Pesquisa e Extensão), desde a sua fundação em 2001, o NEPPD/UFAM tem buscado refletir com seus colaboradores sobre suas ações no cenário Institucional. Essa preocupação reside no respeito às finalidades da Universidade a qual pertence, em especial, no que se refere a “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os da região amazônica; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

O Núcleo possui 05 linhas de pesquisa: Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa; Desenvolvimento e Aprendizagem; Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva; Psicomotricidade e Psicopedagogia. Os projetos do Núcleo são desenvolvidos por 17 pesquisadores, acadêmicos de Especialização (06), Mestrado (05) e Doutorado (06), 15 alunos de Graduação de diferentes áreas do conhecimento (Música, Pedagogia, Educação Física, Enfermagem, Letras). Essas ações são desenvolvidas em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), escolas particulares, Associações AMA-Down, AMA – Autismo, Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas.

Em referência ao impacto dessas ações Institucionais, um aspecto determinante para a consolidação do NEPPD/UFAM como grupo de pesquisa nesses quinze anos de existência, diz respeito ao vínculo estabelecido entre as atividades da Pós-graduação e graduação por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Nessa direção, os trabalhos realizados alcançam

um público bem maior e buscam atender a objetivos mais amplos que envolvem universidade-escola-comunidade.

Essas repercussões são garantidas pelos dados registrados nos relatórios Institucionais dos últimos dois anos que totalizam até o momento 05 orientações de Mestrado concluídas, 64 trabalhos completos e 78 resumos publicados em Anais de eventos, 15 artigos publicados em periódicos, 20 livros ou capítulos de livros e mais de 103 pôsters e comunicações orais apresentadas em eventos locais, nacionais e internacionais.

Os pós-graduandos atuam como monitores dos subprojetos de pesquisa da graduação, articulando recursos humanos, materiais e financeiros no sentido de garantir a consecução dos objetivos do NEPPD/UFAM em um prazo razoável estabelecido nos cronogramas de cada projeto.

As pesquisas se traduzem em uma orquestração coletiva a partir de um macro projeto que faz a contextualização da educação e do ensino enquanto práxis social, na formação de pesquisadores a partir da Graduação, envolvendo também acadêmicos dos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Proporcionando aprofundamento teórico-metodológico voltado para o ensino e a aprendizagem, pela análise de experiências educacionais com as pessoas deficientes, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva na Amazônia.

Dando continuidade ao seu papel social no debate da inclusão escolar e atuação junto aos parceiros institucionais, em 2015 foram registradas ações relevantes do NEPPD/UFAM que ratificam nossa percepção quanto à validade e relevância das pesquisas realizadas até o momento, principalmente no que se refere ao impacto desse laboratório de pesquisa na vida da comunidade acadêmica e das escolas conveniadas. Desenvolver uma nova pesquisa sem fazer esse registro, seria uma dívida impagável para com a Universidade Federal do Amazonas e esse Grupo de Pesquisa.

Essas ações caracterizam-se como parcerias necessárias ao intercâmbio da Universidade com as escolas e comunidade, em uma perspectiva de otimização das atividades desenvolvidas pelos pesquisadores da graduação e pós-graduação no ambiente escolar e seu entorno.

O grupo de pesquisadores do NEPPD/UFAM propôs e conseguiu aprovação em 2015 no PPGE/UFAM – Programa de Pós-graduação em Educação da criação da Linha de Pesquisa

4: “Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico”. Essa linha é um marco na história do Programa e atende a um significativo grupo de interessados na temática inclusão que, até o momento concorria a vagas no curso de Mestrado em Educação em outras linhas de pesquisa.

A referida Linha de Pesquisa trabalha, especificamente, com as questões relacionadas à Educação Especial e Inclusiva no Brasil: aspectos conceituais, políticas públicas, história da educação, acessibilidade, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pedagogia hospitalar. Atendimento educacional especializado. Diversidade amazônica e os desafios da educação inclusiva. Tendências, perspectivas e abordagens teórico-metodológicas da psicopedagogia e da psicomotricidade em diferentes contextos.

O NEPPD/UFAM também aprovou no Programa de Extensão Universitária (ProExt) do Ministério da Educação (2016) o “Programa de Apoio Educacional Especializado - PAEE/NEPPD”. Essa proposta de trabalho ficou em 14º lugar entre os 140 programas concorrentes. O ProExt/MEC tem o objetivo de “apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social (BRASIL, 2015).

A apresentação de resultados das ações dos pesquisadores do NEPPD/UFAM em eventos locais, nacionais e internacionais também são destaques anualmente. Ressaltando-se aqui o quantitativo de trabalhos em 2015 no 24º CONIC – Congresso de Iniciação Científica da UFAM (05); XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação (05); Simpósio Amazônico sobre Políticas Públicas em Educação (04); VI Congresso Internacional de Educação (05); XV Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação - SEINPE (06); LABOR – Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (01).

Em referência aos pressupostos que garantam uma escola inclusiva, defendidos pelos estudos realizados pelo NEPPD/UFAM e que somos partidários, recorreremos ao suporte teórico de Beyer (2003) e Matos (2008), uma vez que alertam para os limites e possibilidades da inclusão, além de evidenciar equívocos conceituais e enfatizar a relevância de novos enfoques investigativos sobre a temática.

As tendências atuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da formação dessa escola para todos, dessa escola inclusiva. Uma estrutura educativa de suporte social, que receba a todos, que abrigue os alunos independentemente de suas diferenças e condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, dentre outras. Uma escola que apoie as aprendizagens,

promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais, desconstruindo as marcas institucionais segregadoras. (MATOS, 2008, p. 56)

Sobre a escola inclusiva, Beyer (2003, p. 34) nos esclarece que “o paradigma e a política da educação inclusiva constituem-se como processos claramente definidos na história da educação especial”. Ainda segundo esse autor, o Brasil, por meio da LDB 9394/96, adotou a proposta de inclusão escolar preferencial de alunos com necessidades educacionais especiais, o que vem sendo discutido, ampliado e reformulado pelos segmentos sociais envolvidos, traduzindo-se nos documentos complementares à Lei (Diretrizes, Decretos, Leis) e que representam referenciais de estudo e prática, tanto nas redes de ensino públicas quanto privadas. No entanto, ressalta ainda o referido autor,

O que se constata, porém, nesses últimos anos, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta (BEYER, 2003, p. 40).

Nas palavras de Matos (2008), esse quadro de angústia, incertezas, até mesmo inconsistência conceitual sobre educação inclusiva por parte das escolas e de seus órgãos administrativos centrais (públicas e particulares) é evidenciado, principalmente, pela prática dos professores, que se consideram despreparados e desamparados pela estrutura escolar. Daí a relevância e necessidade de mais investimentos em estudos e pesquisas nessa temática.

As considerações dos referidos autores, bem como a sistematização das produções sobre o tema no contexto local, mostraram lacunas em referência a pesquisas voltadas ao processo de transição da Educação Especial para a educação inclusiva, principalmente no âmbito dos municípios amazonenses. De modo a analisar o intercâmbio operacional do Poder Público com as Instituições Especializadas em Educação Especial, no provimento de recursos humanos e materiais amparados pelas políticas públicas para essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, nosso estudo estabeleceu-se na tentativa de analisar a relação entre a rede pública municipal de ensino e o Terceiro Setor no que concerne à escolarização das pessoas com deficiência em Manaus. Enfatizando-se a garantia de acesso, permanência e qualidade da educação ofertada nas escolas públicas e particulares.

No âmbito das produções acadêmicas na Pós-graduação, analisamos nesse período de 2008 a 2015 vários trabalhos, dentre eles a tese de Maria Almerinda de Souza Matos (2008) apresentada à UFGRS, intitulada “Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: um diálogo

entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus”, analisando como a Rede de Ensino Municipal de Manaus tem buscado garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de uma dimensão dialética, a tese da referida autora considerou a educação inclusiva como movimento histórico mundial em interação com a especificidade de Manaus. Conceitos centrais do trabalho são os de cidadania, inclusão, exclusão e inclusão escolar, utilizando-se para essa discussão de referências da literatura científica, da legislação, de normas brasileiras e internacionais. Nesse sentido destaca-se que “o paradigma da inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos político-pedagógicos que privilegiem o respeito à diferença, numa transformação histórica dos processos de exclusão, presentes na educação brasileira” (MATOS, 2008).

No decorrer do estudo, a autora constatou a fragilidade de uma Proposta de Inclusão Escolar para pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) na rede municipal de ensino de Manaus, elaborada e gerenciada pelo CMEE – Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo. Este órgão acredita que o sucesso da inclusão será alcançado muito mais por uma questão de tempo do que por ações pontuais das escolas, visando à transformação de suas práticas. “Percebemos que foi estabelecido implicitamente um jogo de interesses entre o ensino regular e o especial. O primeiro, para não mudar, aceita as influências do especial, e este, para manter suas diretrizes, seu poder, se ilude com a aceitação do ensino regular” (MATOS, 2008).

Luzia Mara Dos Santos (2011) apresentou o trabalho de Mestrado “A política pública de educação do município de Manaus: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na organização escolar”. Esse estudo objetivou analisar se os recursos pedagógicos e de acessibilidade da escola estão articulados com as Diretrizes da Política Nacional Inclusiva.

O caminho metodológico da pesquisadora traduziu-se em uma abordagem teórico-prática, com base no estudo de Bauman (2007), Kumar (1997), Carvalho (1999, 2007), Mantoan (2006, 2010), Manzini (2008), Wallon (1968) e outros. A partir da análise dos dados, o estudo concluiu que o Atendimento Educacional Especializado já começou a acontecer na escola comum como direito, por meio da iniciativa de alguns professores, gestores e coordenadores que acreditam na possibilidade de a concepção inclusiva educacional vir a se efetivar no município de Manaus.

Nesse cenário de globalização econômica, o Estado não tem assegurado o direito ao Atendimento Educacional Especializado, concretizado nas muitas dificuldades pedagógicas, de acessibilidade e de recursos pedagógicos encontrados *in loco*. Assim, mostram-se necessárias novas discussões, pesquisas, pressões sociais e educacionais ao próprio Estado para que o direito ao atendimento educacional se solidifique no Município de Manaus (SANTOS, 2011).

Em 2013, a pesquisa de Mestrado “Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus”, de Raimunda Maria Moreira da Silva analisou o paradigma da inclusão escolar para o educando com Transtorno do Espectro Autista no município de Manaus.

A pesquisa da autora traz como resultado um panorama que evidencia os avanços gradativos em relação à Educação Especial, alterando o status de segregação das pessoas deficientes para o processo de integração e posteriormente para a inclusão. Nesse sentido, ela destaca que a LDB 9.394/1996 dedicou um capítulo inteiro para a educação especial, instituindo as diretrizes e orientando serviços e recursos nessa modalidade de ensino.

A política de Inclusão do Ministério da Educação de 2008 garante o direito de todos à educação, o acesso, permanência e continuidade no ensino regular; o Atendimento Educacional Especializado – AEE, entre outros serviços. Contudo, na contramão da PNEE-PEI/2008 vem a política do município de Manaus, com a visão clínica de atendimento às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, considerando-os incapazes, sem possibilidade de desenvolvimento, sem perspectiva de inclusão e participação na vida social, vendo a patologia, a doença e não a potencialidade da pessoa autista, estigmatizando-o por conta da deficiência (SILVA, 2013).

Claudenilson Pereira Batista (2015) aborda uma discussão em sua dissertação de Mestrado “política pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/Am” que contextualiza as ações implementadas pelas políticas governamentais para a Educação no contexto da Inclusão, pautadas em elementos norteadores como a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, na Resolução 04, de 2009, e no Decreto nº 7611, de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Esse estudo teve como suporte teórico, a teoria crítica, especialmente no pensamento de Adorno (2012) a partir de um diálogo com autores como: Peter Mittler (2003), Mazzotta (2011), Mantoan (2011-2014), Manzini (2007), Jannuzzi (2006), Romeu Kazume Sasaki (1997), entre outros. Cujos resultados evidenciam que as ações para a inclusão já foram iniciadas, entretanto, ainda não está consolidada, e muitos ajustes ainda necessitam ser realizados.

O autor destaca que para transformar a realidade que se apresenta na rede pública do município de Manaus, um dos elementos a serem trabalhados, é o esclarecimento da pessoa do professor. Somente tornando-os autônomos politicamente, esses profissionais libertar-se-ão de ranços acerca “[...] da diferenciação, da intelectualização, da espiritualidade, que vigora em nome do menino saudável e da menina espontânea, de modo que consigamos diferenciar e tornar tão delicadas as pessoas no processo educacional” (ADORNO, 2012, p. 168).

O estudo de Mestrado denominado “Políticas de educação do surdo: Problematizando a questão Bilingue e a inclusão em escolas da rede municipal de Benjamin Constant- AM.”, de Maria Francisca Nunes de Souza (2015) corresponde à dissertação apresentada ao PPGE/UFAM, tendo como objetivo analisar o projeto político pedagógico escolar a fim de verificar sua consonância com as políticas educacionais voltadas para a implementação da educação Bilíngue de surdos.

Os resultados da pesquisa de Maria Francisca Nunes de Souza (2015) evidenciaram que as escolas investigadas asseguram a entrada do discente surdo conforme a legislação, embora não defina neste documento ações, estratégias fundamentais para atender as diferenças de aprendizagem dos surdos no processo educativo como: a inserção da LIBRAS como componente curricular da escola; a contratação de outros profissionais da educação como: professor surdo intérprete de LIBRAS/Português, instrutor de Libras e professor de Língua portuguesa para surdos.

Também detectou a ausência de práticas pedagógicas diferenciadas para o ensino do surdo, assim como uma sala de recurso bilíngue para surdos e um dos impedimentos cruciais no ensino é a comunicação pela falta de formação do educador. Enfim, inclusão educacional não é garantir a matrícula, mas reorganizar a escola para atender as reais necessidades básicas do ensino que permita ele ter acesso aos conteúdos escolares e sinta vontade de permanecer e continuar na escola para assim construir sua identidade cultural e uma formação cidadã.

Christiane da Costa Bruce (2015) apresenta em sua dissertação de mestrado uma análise da implementação de recursos de Tecnologia Assistiva que possibilitem a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência física em uma escola da rede municipal de Manaus/Am. Buscando enfatizar “o caráter interdisciplinar da Tecnologia Assistiva que engloba recursos, produtos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam dar funcionalidade, relacionada à atividade e participação da pessoa com deficiência, com incapacidade ou mobilidade reduzida com vistas a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRUCE, 2015).

No que se refere aos recursos de Tecnologia Assistiva na perspectiva da educação inclusiva, a autora utilizou como aporte teórico autores como Bersch, Galvão Filho e Manzini, os quais abordam a relação entre o uso de recursos de TA e a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Bruce (2015) ressalta que, nos últimos anos, políticas públicas internacionais e nacionais tem se movimentado no sentido de promover condições de acessibilidade aos alunos com deficiência nos diversos espaços sociais, dentre eles, o espaço escolar. Diante dessa realidade, vem ganhando destaque políticas e estudos a respeito de elementos como a Tecnologia Assistiva (TA), que constitui uma área de conhecimento a qual “[...] objetiva proporcionar à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho (BERSCH, 2013, p. 45)”.

Segundo a pesquisadora, a Tecnologia Assistiva é um conceito novo que está em pleno processo de construção, e as demandas que se referem ao público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma realidade nas escolas de todo o país. Desse modo, a necessidade de realização de pesquisas em Tecnologia Assistiva se destaca ao menos por dois motivos: o primeiro, diz respeito às mudanças na sociedade atual, cada vez mais permeável à diversidade humana, a partir de uma cosmovisão inclusiva em evidência.

A dissertação de Mestrado “Políticas públicas e atendimento educacional: o papel da Casa Mãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social”, de Maria Goreth da Silva Vasconcelos (2015), objetivou conhecer o papel da Obra Social Casa Mãe Margarida no contexto das Políticas de assistência a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social, identificando neste cenário o processo educativo por ela desenvolvido.

Os principais autores utilizados pela referida mestranda foram: Alves (2000), Marcílio (2006), Baptista (2006), Rizzini (2011) e Guedes (2013), os quais apresentam o panorama histórico da assistência e políticas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes no contexto brasileiro; Facão (2008) e Silva (2010) cujos estudos nos apontaram informações a respeito da Pedagogia Preventiva de Dom Bosco, a qual é base norteadora do contexto pesquisado; Pitanga (2006), Santos (2008) e Silva (2013) que realizaram estudos na Casa Mamãe Margarida - CMM e apresentam informações a respeito da Obra, seus processos e relações.

A autora recorre a Bernardi (2010, p. 37), para explicar que os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE¹⁵ em 2004 menciona que,

[...] a família brasileira contemporânea apresenta arranjos diversos e a maioria das que têm mulheres como figuras de referência está entre as mais pobres. Além disso, famílias em situação de pobreza sofrem influência dos processos culturais e sociais de exclusão sistemática, que enfraquece sua capacidade de fazer valer seus direitos e prerrogativas na sociedade. Essa família empobrecida, embora conte eventualmente com relações de solidariedade parental ampliada e conterrânea, tem experimentado (p.34).

Os resultados emergentes da pesquisa de Maria Goreth da Silva Vasconcelos (2015) consideram que a Política de Acolhimento no município de Manaus, se efetiva através do acolhimento institucional, modalidade abrigo em detrimento ao acolhimento familiar. Que a maioria das instituições cadastradas, oito entre nove, são de natureza não governamental (filantrópica), com exceção do Serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes sob medida protetiva - SAICA, sob a esfera do governo municipal. Que a Casa Mamãe Margarida, além de instituição de Acolhimento Institucional exerce educação em meio aberto, se inscrevendo com a difícil tarefa de proporcionar uma educação, que aponta para a emancipação/transformação social de meninas em situação de vulnerabilidade e risco social, mediante atendimento educacional integral, que concilia educação formal e não formal (VASCONCELOS, 2015).

A pesquisa de Mestrado “A comunicação alternativa e a mediação do professor na sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso” de Suelen Coelho Lima foi defendida no primeiro semestre de 2016 e traçou como objetivo central “analisar o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem na sala de recursos multifuncionais

¹⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

procurando estabelecer como ocorre a aplicação da comunicação alternativa nesse processo” (LIMA, 2016, p, 10).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental da zona oeste da cidade de Manaus. Foi feita uma abordagem do trabalho de um professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que tem formação inicial em Normal Superior e especialização em Psicopedagogia.

A autora destaca que, embora as práticas pedagógicas ocorram, por meio da mediação docente, com o auxílio de recursos de comunicação alternativa, de baixa tecnologia, muito há que se fazer para aprimorar as condições de atendimento educacional especializado, uma vez que essa prática demanda formação adequada do professor para que ele possa ampliar seus conhecimentos acerca dos sistemas alternativos de comunicação para ir além do que já realiza com dedicação, enriquecendo sua atuação pedagógica, nas salas de recursos multifuncionais, no atendimento aos alunos privados, parcial ou definitivamente da fala.

A pesquisadora destaca que o caráter temporal da utilização de um recurso de CA varia de acordo com a realidade de condições físicas, afetivas e sociais de cada pessoa. Visto desse modo, a autora Passos (2007) nos fala acerca da durabilidade das atividades realizadas com o auxílio de recursos da comunicação alternativa:

O caráter temporário ou permanente está vinculado à continuidade do uso. Conforme o sujeito adquira ou recupere a fala funcional, naturalmente suspende-se utilização da CSA. Há aqueles, porém, que se beneficiarão deste recurso ao longo da vida, dado o fato de a oralidade permanecer prejudicada (p. 21).

Gonçalves (2003) amplia o campo de usabilidade de recursos da CA (comunicação alternativa) e nos ensina que ela pode ser aplicada para crianças e/ou adultos com deficiência, tais como: deficiências visual, auditiva, intelectual, com atraso na fala, com autismo, com paralisia cerebral, com sequelas causadas por acidentes vasculares cerebrais – AVC e/ou algumas situações temporárias que ocasionaram internação hospitalar.

Todas as pesquisas registradas neste capítulo representam uma significativa contribuição ao percurso de construção desta tese, além de se constituírem o cerne do diálogo inicial que estabelecemos entre os estudos teóricos e o cotidiano das escolas investigadas em diferentes contextos do País.

2. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E TERCEIRO SETOR: ALIANÇAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

Este capítulo objetiva explicitar nossa aproximação com as bases teóricas que sustentam o interesse e a necessidade de apreendermos os contornos que subjazem as ações estatais, em especial, quanto à parceria do poder público com as instituições do Terceiro Setor e que têm impactado no acesso, na permanência e na aprendizagem das pessoas com deficiência na rede municipal de ensino de Manaus.

Na primeira parte do capítulo, tratamos as questões inerentes à Reforma do Estado brasileiro como parte do contexto mais amplo de mundialização do capital, mais especificamente seu impacto na educação nacional a partir da década de 1990.

O lugar do Terceiro Setor no cenário da Reforma do Estado é abordado na segunda parte do capítulo, delineando os caminhos e as justificativas apresentadas pelo Estado para estabelecer parcerias com as instituições do Terceiro Setor, visando à prestação de serviços educacionais às pessoas com deficiência.

Por fim, na terceira e última parte do capítulo, nos reportamos a um breve percurso sócio-histórico e político da Educação Especial até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Destacando aspectos da parceria do poder público com as instituições do Terceiro Setor, no que se refere ao debate atual sobre as políticas educacionais destinadas à escolarização das pessoas com deficiência.

2.1 Estado brasileiro: o desenho da Reforma e da renúncia estatal às responsabilidades sociais

A busca pela compreensão do lugar da escolarização das pessoas com deficiência no âmbito da educação brasileira a partir dos anos 1990 passa, necessariamente, pela necessidade de articular a modalidade de ensino que atende esse público, a Educação Especial, com as

políticas públicas educacionais. Uma vez que, essa modalidade integra o sistema educacional brasileiro que, por conseguinte, orienta-se por uma base político-ideológica de um projeto de sociedade, de educação e de homem a ser formado no seio do capitalismo. Dessa maneira, enquanto política pública em um país de economia dependente como o Brasil atende às diretrizes de organismos internacionais de cultura e financiamento da educação.

Reconhecemos a necessidade de ratificarmos do ponto de vista formal quem são as pessoas com deficiência no contexto da educação brasileira. Dessa maneira, recorremos ao capítulo II, do Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que em seu Art. 5º, propõe que “ Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” garante o direito de prioridade no atendimento a este público.

Além de adotar a definição de pessoas com deficiência, contempladas na Lei 10.690, de 16 de junho de 2003 – que se destina às “pessoas portadoras de deficiência física, visual, mental severa ou profunda (intelectual), ou autistas, diretamente ou por meio de seu representante legal” e suas variações – tais como as descritas no texto do Decreto 5.296 (2004), o Decreto 5.296/2004 tipifica as deficiências da seguinte maneira:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tripaparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; (BRASIL, 2004a, p. 43).

Considerando-se ainda, no referido Decreto, mais dois aspectos caracterizadores das deficiências:

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; d) deficiência intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho” (Idem).

Exposto isso, retomamos o delineamento desse panorama sócio-histórico, defendendo que o período pós-LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a) é um importante marco espaço-temporal para construirmos o desenho elucidativo de como tem se constituído a educação nacional. Isso porque, identificamos nesse período uma ênfase na produção de textos políticos no campo da Educação Especial.

Além disso, não podemos desconsiderar que as especificidades da própria área temática implicam o enfrentamento de questões teórico-práticas relativas ao Estado, o que impõe a necessidade de acionar teorias que permitam entendê-lo, e que possibilitem um desdobramento conceitual sobre a dominação, o poder, as regras da representação política, os processos participativos, a democracia, a cidadania, dentre outros conceitos afetos ao campo investigativo, em direção à elucidação dos processos que engendram as decisões educacionais, em articulação com outras políticas estatais e com o contexto social mais amplo do qual elas derivam e também no qual vão incidir.

Considerando os aspectos legais, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a) é a primeira lei educacional a dedicar um capítulo à Educação Especial, secundada por outros desdobramentos em termos de ações e normativas no âmbito das redes de ensino. No entanto, em que se considere a importância disso para a educação nacional, esse movimento antes de ser isolado e genuinamente brasileiro, traduz uma reconfiguração do Estado, mediante os marcos regulatórios dos organismos internacionais que sustentam a política econômica dos países capitalistas periféricos, dentre eles o Brasil. Assim, as políticas educacionais não são apenas determinadas pelas mudanças que ocorrem na redefinição do papel do Estado, mas são partes dessa mudança.

No cenário brasileiro, a atual política de educação representa os ideais do projeto de Reforma do Estado proposta pelo neoliberalismo. Dessa maneira, o que é possível apreender até o momento, sobre o percurso sócio-histórico, político e econômico em termos de realidade amazônica, articulada com o todo nacional e mundial?

Um breve olhar na história mostra-nos uma linha do tempo sinuosa, construída a partir de discussões pontuais, ações, omissões e acordos alinhavados entre grupos políticos em circunstâncias aligeiradas para atender interesses dos governos vigentes e de seus parceiros, quer sejam eles do próprio poder público ou das esferas privadas. Comprometendo os mínimos avanços conquistados em determinados períodos da educação brasileira, apesar das adversas condições sociais.

A dinâmica de avanços e retrocessos da educação brasileira caracteriza-se, ora pela descontinuidade das políticas, ora pelos longos anos de omissão do poder público diante das demandas sociais por saúde, habitação e educação, dentre outras. Evidenciando o excelente papel, aos olhos do capital, desempenhado pelo poder público no atendimento às metas dos organismos internacionais, dentre elas a naturalização das desigualdades pela cultura do individualismo, da competitividade e transposição das responsabilidades do Estado para o indivíduo.

Dentre as transformações experimentadas mundialmente com imediato reflexo na missão brasileira de Reforma do Estado, citamos o processo de mundialização que além de envolver atores de diferentes cenários e esferas em tramas internacionais, imprimiu uma ação no sentido de reconfigurar o contexto político, possibilitando mudanças substanciais para a evolução do desenvolvimento mundial. Chesnais (1996) esclarece que:

A mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (p. 34).

A centralização do capital é consequência da mundialização, possibilitando às empresas multinacionais adquirir mais fôlego mediante alguns princípios liberais: livre mercado, expansão e concentração em rede, traduzindo-se em uma realidade de interconexão dos diferentes polos do mundo, tendo como objetivo principal o estreitamento das relações que sustentam a efetiva mundialização do capital.

Nesse rumo, o Estado brasileiro que tão recente saiu do processo ditatorial - visto que o processo democrático no qual o País vive é muito “imaturo” - enfrenta transformações profundas a partir da década de 1990 nas esferas conjunturais, onde se inclui o mundo do trabalho, a política e, especialmente, a educação (BRUNO, 2009).

Entendemos que os espaços foram estreitados para que os campos de atuação social se estabelecessem dando vazão a possibilidades concretas de mudanças, mas que estivessem de acordo com as “regras” estabelecidas pelo capitalismo internacional. Nessas regras estão contidas as orientações para as relações entre o público e o privado, interferindo diretamente nas políticas educacionais, como destaca Bruno (2009):

Pelo que nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se de qualidade total¹⁶ (p. 41).

Para o conjunto das novas possibilidades propostas pela mundialização do capital, o Estado aparece como mediador de interesses de organismos internos e externos que irá efetivar as mudanças, visto que assim como Held (1991, p. 150) entendemos que “[...] o Estado não tem controle sobre seu próprio destino, sujeitando-se a compromissos que deve assumir e a limites impostos pelos atores, agências e forças operando nos seus limites territoriais”. Desse modo, a política se institucionaliza, sua determinação escapa às mãos do Estado e se dirige também para as agências internacionais e para os grupos de pressão - os movimentos sociais - que “[...] *también participan en una forma intensiva en la política global*” (HELD *et al*, 2002, p. 24).

Importante aspecto a se destacar acerca do surgimento das agências ou organismos internacionais¹⁷ que estabelecem as relações com as nações, é que a concepção desses organismos se fez quando os Estados Unidos se consolidaram como inteligência mundial durante a Conferência de Bretton Woods. O Acordo da Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods, ocorrido em 1945, visava assegurar a estabilidade monetária internacional, impedindo que o dinheiro escapasse dos países e restringindo a especulação com as moedas mundiais.

O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial foram criados em 22 de julho de 1944. Ao todo, 45 países (Brasil entre eles), já nos estertores da 2.^a Grande Guerra, se reuniram de 01 a 22 de julho de 1944, na cidadezinha de Bretton Woods, Estado de New Hampshire, Estados Unidos. Tal reunião foi convocada para construir uma nova ordem econômica mundial que impedisse novos cataclismos como os que aconteceram durante a Grande Depressão dos anos 1930.

¹⁶ A qualidade total a que se refere Bruno (2009) alude a “qualidade do processo produtivo, que significa reduzir desperdícios, tempo de trabalho, de custo e de força de trabalho, engendradas as mediações objetivas que respondem a essas necessidades”.

¹⁷ Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI) (1994); Organização das Nações Unidas (ONU) (1945); Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) (1947); Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) (1948); Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE) (1948), posteriormente Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização dos Estados Americanos (OEA) (1948) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) (1948) e a Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As agências foram concebidas para “comandar, hierarquizar o poder e redefinir as forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos” (SILVA, 2002, p. 10).

O Brasil como país de economia dependente experimentará a partir daí os reflexos do contexto histórico da Conferência de Bretton Woods (1944), por meio de reformas orientadas pelas agências internacionais. A burguesia industrial passa a utilizar uma nova orientação - o “keynesianismo”¹⁸- desencadeando mudanças na organização da educação brasileira, por meio das Reformas Capanema (1942-1943), com ênfase no ensino não formal (criação do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e profissionalizante (leis orgânicas para o ensino industrial, secundário e comercial).

O “Estado de Compromisso” tornou-se representante da burguesia industrial e neste período dois movimentos de educação específicos se forjaram: os renovadores e os católicos, forças que em muitos aspectos se antagonizavam, mas contribuíram para o desenvolvimento do projeto hegemônico da burguesia. Para Saviani (2007), o período de 1932-1947 foi caracterizado por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, observando conquistas para as duas forças.

Nesse panorama que envolve relações entre as nações e os organismos citados, os compromissos firmados em nível internacional, mesmo que não venham ferir a autonomia do Estado, por conta de sua soberania, presumem recomendações, tarefas e metas a serem cumpridas e que são definidas seguindo o princípio da regra da maioria que segundo Held (1991, p. 151) “a aplicação desse princípio está no centro da democracia ocidental: está na raiz das avaliações de mérito ou legitimações políticas”.

Para o referido autor, o princípio da regra da maioria significa que as decisões tomadas acerca de um dado assunto ou situação, e por que não dizer políticas, são elaboradas sem consulta ou permissão daqueles que diretamente serão afetados – os cidadãos. A “maioria” a que o autor se refere diz-se daqueles que tem o poder das decisões políticas, são

¹⁸ O Keynesianismo é uma teoria econômica do começo do século XX, baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, que defendia a ação do estado na economia com o objetivo atingir o pleno emprego. Principais características do Keynesianismo: Defesa da intervenção estatal na economia, principalmente em áreas onde a iniciativa privada não tem capacidade ou não deseja atuar; Defesa de ações políticas voltadas para o protecionismo econômico; contra o liberalismo econômico; defesa de medidas econômicas estatais que visem à garantia do pleno emprego. Este seria alcançado com o equilíbrio entre demanda e capacidade de produção; o Estado tem um papel fundamental de estimular as economias em momentos de crise e recessão econômica; a intervenção do Estado deve ser feita através do cumprimento de uma política fiscal para que não haja crescimento e descontrolado da inflação (BIELSCHOWSKY, 2002).

os que ultrapassam as fronteiras nacionais, os que constituem as relações internacionais. Desse modo podemos concluir que “as comunidades nacionais de modo algum ‘programam’ com exclusividade as ações, decisões e políticas de seus governos e esses de modo algum simplesmente determinam o que é justo ou apropriado apenas para os seus cidadãos” (HELD, 1991, p. 152).

Nesse aspecto o Brasil, na categoria de Estado capitalista, não foge à regra posto que suas ações e decisões refletem os princípios e as normas da política global. Sua postura é buscar novos modos de cooperação internacional para resolução de problemas coletivos, como nos exemplifica Silva (2002, p. 70), que em meados de 1985 a 1996 o governo federal juntamente com alguns governos estaduais e a elite dirigente nacional concederam abertura (para não dizer que agiram tacitamente) para o Banco Mundial – BM intervir na formulação e monitoramento das políticas da educação pública. “A partir dos anos de 1980, o Banco Mundial tem sido o principal organismo internacional de financiamento para a educação na América Latina e, em especial no Brasil”.

Destacamos os investimentos, em percentuais, na educação pelo Banco Mundial para que se possa quiçá justificar as interferências e controle desse organismo no desenvolvimento da política educacional brasileira. Essa espécie de pedágio é explicada por Tommasi (2009), ao afirmar que os projetos pensados para a educação são propostos, visto que a referida área é considerada pelo BM como um instrumento fundamental na promoção do crescimento econômico e de redução da pobreza, o que certamente justificaria os empréstimos. No entanto,

de fato, mesmo se o total dos empréstimos do Banco chegam a somar somente cerca de 0,5% do total de gastos em educação dos países em desenvolvimento (Banco Mundial, 1995b: XXIX), através dos financiamentos o Banco visa influenciar as políticas educativas desses países, em particular impulsionando mudanças na forma de gestão e da alocação dos recursos (Idem, 2009, p. 196).

E ainda, concernente à gestão, Tommasi (2009) nos revela que o BM para impor mudanças na área educacional, utiliza-se do discurso da baixa qualidade e ineficiência educacional pública do Brasil, destacando entre outros itens principais: a ausência de material didático pedagógico, a inapropriação da prática pedagógica e, por último, a “baixa capacidade de gestão [...]”. Sendo que todas essas questões apontadas pelo Banco como frágeis para a educação pública brasileira, levaria tal organismo a propor ações tendo como frentes de trabalho: “a melhoria do contexto da aprendizagem [...]; melhoria da preparação

e motivação dos professores [...] e fortalecimento da administração do sistema educativo [...]” (p. 199).

É o princípio da regra da maioria que se encontra no âmago da democracia ocidental, em vias de legitimar políticas meritocráticas onde citamos como participantes: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), entre outros que, promoveram e ainda promovem espaços de debates entre a tal maioria para a promoção de ações a serem desenvolvidas em nível global visando propor soluções aos problemas apresentados por diversos países no que tange a inúmeros fatores, onde destacamos aqui serviços como a educação.

As formas de cooperação envolvem o desenvolvimento de programas e modalidades de articulação entre esses organismos, bem como critérios e atividades que promovam o apoio das políticas “financeiras” do FMI e do Banco às políticas comerciais da OMC, visando sempre a liberalização do comércio, de bens e serviços, dentre os quais está a educação (HADDAD, 2008, p. 18-19).

Importante espaço de debate entre esses organismos, criado para dar sustentação às relações que propõe soluções aos problemas das políticas mundiais, mencionamos o Consenso de Washington, realizado em novembro de 1989 de onde foram idealizados dez princípios que serviram como eixo para as reformas políticas acordadas entre organismos multilaterais e que se pressupõem influenciaram as políticas educacionais, principalmente no que tange ao processo de privatização da educação.

Historicamente, a origem de reformas como as de Bretton Woods (1940) e do Consenso de Washington (1989) foram propostas para que as nações como o Brasil, pudessem seguir o ritmo da economia mundial com base na nova ordem internacional. Para o Estado brasileiro conduzir-se a partir dos preceitos do Consenso de Washington, como aplicar o “*reordenamento das prioridades das despesas públicas*” significou nada mais do que prescindir o Estado brasileiro de suas obrigações para com os serviços ofertados a população (saúde, educação dentre outros) que demandavam onerosos gastos aos cofres públicos.

A solução para melhor aplicação das despesas públicas se pautava em outro item proposto pelo Consenso que era a *Privatização* o qual se tornou item marcante nos governos

de Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 – 01/01/2003) e ainda, a proposta sobre o *Direito de Propriedade* que incide diretamente na de privatização.

A intervenção do setor privado nos diversos setores alinhou a gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso às novas transformações globais, visto que possibilitou a integração internacional que estava subordinada à cartilha do Consenso de Washington. Mas a captura do Estado brasileiro na perspectiva de política neoliberal com viés privatizante apesar de ter se efetivado com o governo de FHC, foi iniciada na década de 1990, ainda com o então presidente Fernando Collor de Melo, eleito democraticamente em pleito nacional, permanecendo no mandato num curto período de dois anos e nove meses (15/03/1990 – 29/12/1992), visto que sofreu impeachment assumindo a presidência do Brasil o vice-presidente Itamar Franco (29/12/1992 – 01/01/1995).

Antunes (2005) tece algumas considerações sobre a gestão de Fernando Collor de Melo, que em nome de um projeto desenvolvimentista e de modernização desenvolveu os Planos Collor 1 e 2, em clara integração ao ideário neoliberal, que propunham entre outras coisas a privatização do Estado seguindo a fórmula do FMI, mas ao colocar o país em crise e ferir diferentes interesses, em particular os da classe dominante, o governo entrou em colapso e sofreu intervenção do Congresso Nacional.

A gestão do governo de Fernando Collor demonstrou alinhamento aos postulados dos organismos internacionais, onde segundo Silva (2002, p. 137) as decisões do governo para com esses investidores podem ser encontradas no documento denominado:

“Brasil: um projeto de reconstrução nacional”¹⁹, quando juntamente com as elites dirigentes, o governo federal encaminhou mudanças constitucionais empurrando o país para as políticas neoliberais. Soma-se, ainda, a decisiva participação dos empresários, dos parlamentares e dos meios de comunicação na divulgação do pensamento de que o Brasil precisaria caminhar para a modernidade, e isto implicava assumir outras posturas, atitudes e ações que os colocassem em sintonia com as decisões dos membros do governo norte-americano e das instituições financeiras internacionais.

A administração desse governo atestou sua harmonização com o ideário neoliberal constante no Consenso de Washington que, segundo Silva (2002, p. 140), tal aproximação está expressa num documento construído para o Brasil numa perspectiva de modernidade e

¹⁹ Silva (2002) afirma que esse projeto tratava-se na verdade, de um conjunto de decretos-leis, emendas, medidas, regulamentações com duplo objetivo: um expressar o consentimento do governo federal para priorizar os interesses do capital financeiro internacional; outro, fixar medidas de modernização da economia, de abertura comercial, de continuidade e de rearticulação das forças conservadoras que se recompuseram, formaram e efetivaram a contrareforma de cunho neoliberal. As elites nutriam-se do governo e juntos introduziram os instrumentos constitucionais e jurídicos que respaldariam as medidas de natureza econômica, replicadas no interior das políticas e práticas educacionais (p. 139).

avanço de qualidade de vida nacional. Nele constavam as condições necessárias para atingir tais objetivos, sendo elas:

A Reforma do Estado, que deveria dedicar-se às funções essenciais na área da saúde, da educação e da infraestrutura; a liberalização da economia dos vícios do clientelismo, dos subsídios e dos cartéis para que o mercado pudesse ser recomposto e a competitividade empresarial alcançasse níveis internacionais; a abertura da economia ao mundo; o resgate da dívida social e o enfrentamento real de problemas que afligiam a consciência nacional, como a questão da criança, da violação dos direitos humanos e dos índios .

Nas políticas de governo de Fernando Collor, a educação precisava ser reformada considerando que o País passaria por um processo de modernização, particularmente, no que concerne ao avanço tecnológico dos quais o governo financiou projetos para a indústria de tecnologia de ponta. Nesse sentido, a formação proposta pelo processo educacional deveria abranger o conhecimento científico e tecnológico para qualificação dos recursos humanos em vista de atender aos padrões de qualidade compatíveis com o desenvolvimento social e econômico.

Esse receituário foi rigorosamente seguido e se materializou em diferentes processos, como por exemplo, a reforma do Ensino Médio. Além de subsidiar a custos elevados a contratação de consultores da Europa para construir, juntamente com o grupo de trabalho do governo federal, documentos oficiais capazes de traduzir tal política. Resultando daí os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, dentre outros.

Na gestão do governo Itamar Franco, Antunes (2005, p. 22) assevera que apesar de ter herdado “[...] uma privatização dilapidadora do capital produtivo estatal do governo Collor” (p.20), Itamar propôs o crescimento da economia com base na intensificação da privatização e que “embora anunciasse como prioridade o enfrentamento de problemas estruturais, no fundo queria tão somente dar consistência as ambiguidades do seu governo”.

Foi o processo de privatização emanado do Consenso de Washington que ganhou espaço na gestão dos governos brasileiros da década de 1990, visando dar concretude ao modelo econômico de desenvolvimento e onde fizeram irromper mudanças que redefiniram a inserção do País em nível global, adequando-o aos interesses de “importantes capitalistas interessados *en disminuir el papel interventor del Estado en las actividades económicas*”. Para Rangel e Garmendia (2012), o decálogo consistiu em resolver os problemas das nações emanados da década de 1980, enquanto que as transformações e necessidades

advindas da década de 1990 ultrapassaram as possibilidades das reformas propostas pela primeira geração do Consenso de Washington.

As reformas implantadas nas gestões do governo brasileiro estão inseridas nas propostas feitas pela segunda geração do Consenso ao que Rangel e Garmendia (2012) explicam que, ao considerar tais impossibilidades da primeira geração, os intelectuais orgânicos do Consenso de Washington lançaram reformas que intitularam de segunda geração em vista da continuidade das crises econômicas e com o propósito de minorar o que foi diagnosticado de problemas e necessidades para a década de 1990. Para tanto, foi lançado um novo receituário econômico no qual se incluíam reformas que reforçaram relevância de instituições no mercado de trabalho e na pobreza.

Para a segunda geração do Consenso de Washington foram construídas 20 recomendações, que representaram “[...] *políticas económicas encaminadas a desarrollar las condiciones necesarias para lograr el crecimiento económico latino-americano*” [...] para as nações que vivenciaram problemas na década de 1990, conforme os autores:

Consenso de Washington Original: Disciplina fiscal; Reorientación de gastos públicos; Reforma Tributária; Liberalización financeira; Tipos de cambio unificados y competitivos; Liberalización del comercio; Apertura a la inversión extranjera directa; Privatización; Desregulación; Asegurar los derechos de propiedad.

Consenso de Washington extendido: Reforma política legal; Instituciones reguladoras; Anticorrupción; Flexibilidad del mercado laboral; Acuerdo con la Organización Mundial del Comercio; Códigos y estándares financeiros; Apertura “prudente” de la cuenta capital; Regímenes de tipo de cambio no intermediados; Redes de seguridad social; Reducción de la pobreza.

Mas em que a gestão da educação se enquadra nesse contexto de reformas apontadas pelo Consenso de Washington? Pressupõe-se que o sistema educacional necessitaria estar adaptado às exigências de um modelo de desenvolvimento economicamente eficiente, organizado pelo Estado para ser disponibilizado ao setor empresarial, e conseqüentemente formando capital humano²⁰. Uma gestão que supostamente se enquadraria dentro de um

²⁰ Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2006).

sistema educativo essencial para o êxito das estratégias dos organismos proponentes das reformas em desenvolvimento.

Visualizamos a realidade da escola brasileira nessa proposta, mediante as experiências de vários entes federados transportando o PQD – Programa Qualidade Total (NOTA) para as redes de ensino.

O discurso da Qualidade Total referente à educação começou a desenvolver-se na América Latina na década de 1990 em substituição ao discurso da democratização e isso se transplantou devido ao fato da nova crise do capitalismo – devido à superação do modelo taylorista/fordista que não assegurava mais a expansão do capital – e o processo de conformação societária com base na mundialização do capital.

[...] o capital possui ‘uma nova pedagogia’ que tende a ser uma educação mais elitizada e tecnicista. É a escola da Qualidade Total que é uma meta a ser atingida. Existe uma ênfase em querer vincular e responsabilizar a educação pela crise do desemprego onde a busca da qualidade é o fundamental para responder à competição internacional. Há com isso uma ocultação dos reais movimentos que o capital empreende (MOURÃO, 2002, p.53).

A Qualidade Total foi transplantada para o Brasil e invadiu as políticas governamentais para a educação com a mirabolante proposta de responder ao ideário neoliberal imposto pelos Organismos Internacionais como agente desintegrador das políticas sociais, tendo a educação como laboratório para a produção experimental dos “cognitariados”. Ao contrário de alguns pensadores, a Qualidade Total da educação seria em primeira instância alcançada se realmente – ao contrário de uma empresa – não víssemos esta pelo total (todo), mas, pelas partes que a compõem, tais como, infraestrutura, casa, comida, roupa, trabalho para os pais dos alunos, ou seja, se a substituíssemos pela Qualidade Social (MOREIRA, 2007).

Admitindo que os principais organismos promotores do Consenso de Washington, que engloba um complexo de políticas, reestruturaram as propostas de reformas para serem moldadas às demandas de necessidades e problemas dos países nos anos que se seguem a primeira geração desse movimento. Consideramos suas intenções para com as nações ao possibilitar nova receita, seguindo suas instruções econômicas para facilitar aos países um melhor acesso ao mercado internacional do capital, ao mesmo tempo em que reafirma a ideologia neoliberal.

Na condição de sujeitos interessados em diminuir o papel de intervenção do Estado, os mesmos sujeitos que defendem a interferência de importantes capitalistas na confecção de políticas públicas, propõem o fortalecimento de alianças na reunião da Conferência Mundial de Educação para Todos²¹, realizada em Jomtien (Tailândia) na década de 1990, ao mesmo tempo em que apresentam como essencial a mobilização de recursos financeiros, indistintamente dos setores públicos, privados ou voluntários.

Compreendida como espaço de articulação entre o público e o privado, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ao utilizar-se do discurso de que “em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade [...]” (BRASIL, 1990, p. 46). Reconhece a educação como direito fundamental para “todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”, em favor do “progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” e pauta seu Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) reforçando o compromisso de todos que participaram da Conferência, como representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não governamentais. Conforme destaca Shiroma (2007, p. 50):

Por um lado, as estratégias sinalizam o horizonte ideológico e político no qual o consenso deveria ser operacionalizado. Por outro lado, as metas arquitetadas definiam o intento desse mesmo consenso, já delineado entre as instâncias que organizaram o encontro. Desse modo, a Conferência de Jomtien deveria funcionar, ela mesma, como momento de difusão e expansão do projeto educacional internacional.

No cenário anteriormente apresentado onde os governos se mostram fragilizados na condução dos problemas do espaço educacional, o projeto educacional internacional, em prol de oferecer “*educação para todos*”, proclamou objetivos onde destacamos aquele que propõe o fortalecimento das alianças.

[...] Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em

²¹ Dessa Conferência resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, sobretudo de (nove) 9 países que [apresentaram] baixa produtividade do sistema educacional (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Integrando este Grupo, o Brasil através do Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993, p. 3).

educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. [...]. Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental (UNESCO, 1990).

Ao propor a necessidade de articulações e alianças em favor de uma *educação para todos*, os sujeitos partícipes da Conferência fazem a concatenação, ainda que indiretamente, entre o plano nacional de desenvolvimento ligando seus interesses econômicos, a reprodução do capital em nível global e a propagação dos valores, ideologias e proposições de grandes corporações. É a relação dos “homens de negócio”, aqueles que lidam com a gerência do trato mercantil de interesse empresarial com a educação brasileira, onde os primeiros sujeitos defendem a reestruturação do Estado e de suas políticas educacionais à luz do modelo competitivo do neoliberalismo. Shiroma (2007, p. 52) nos informa que:

Nesse jogo de interesses para as orientações e recomendações construídas durante a Conferência, o Brasil buscou seguir seus preceitos através da construção em 1993 do Plano Decenal de Educação para Todos, onde “traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado”.

Importante destacar que foi na gestão de Itamar Franco que aconteceu a elaboração e publicação do *Plano Decenal de Educação para Todos* com assessoria e financiamento do Banco Mundial e nenhuma participação de instâncias que vinculavam os principais interessados (profissionais da educação). Segundo Silva Jr. (2002, p. 206), “o documento vem com uma falsa sensação de que a primeira impressão que se tem é a de que prevê a atuação autônoma de cada escola, cujo funcionamento estivesse atendendo aos objetivos da comunidade onde ela se inseriria, com apoio e sem intervenção central”.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) tinha como base os princípios da Conferência de Educação para Todos, sendo esta última convocada por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. As afirmativas de Silva Jr. (2002, p. 207) explicitam as tramas tecidas pelos Organismos Multilaterais em volta do Estado brasileiro, como segue:

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação.

No que diz respeito às metas desenhadas pela Conferência de Educação (1990) e ratificadas pelo Plano Decenal de Educação (1993), essas metas²² trouxeram como consequência para a educação, a consolidação da política neoliberal consubstanciada pela segunda geração do Consenso de Washington no que tange à Reforma Política Legal; as Instituições Reguladoras; o Acordo com a Organização Mundial do Comércio (OMC) entre outras propostas. Eram as influências dos ideais dos organismos multilaterais ao projeto educacional que estava em construção no país da década de 1990. É o que nos confirma Shiroma (2007, p. 57),

[...] a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. [*E mais*] [...] a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (p. 53).

Held (1991, p.155) complementa tal assertiva ao afirmar que “as políticas interna e internacional se confundem ao longo da era moderna: a política interna sempre teve de ser compreendida sobre o pano de fundo da política internacional, e a primeira é com frequência a fonte da segunda”.

²² As doze metas, resumidamente incluem: 1) o incremento dos atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino; 2) a elevação da cobertura da população em idade escolar; 3) a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências; 4) a criação de oportunidades de educação infantil para crianças do segmento social mais pobre; 5) a promoção da atenção integral a crianças e adolescentes em áreas urbanas periféricas; 6) a ampliação do atendimento de jovens e adultos; 7) a ampliação progressiva da participação percentual do gasto público em educação no PIB brasileiro, de modo a atingir o índice de 5,5%; 8) a implantação de novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica; 9) a promoção da revisão crítica dos cursos de licenciatura e da escola normal de forma a assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, compatível com os requerimentos atuais da política de educação para todos; 10) o oferecimento de condições básicas de funcionamento de todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais; 11) o aumento progressivo da remuneração do magistério público, e; 12) a descentralização progressiva dos programas de livro didático e de merenda escolar.

Nesse sentido, o entrelaçamento das políticas gera uma interconexão mundial que ultrapassa as fronteiras territoriais e que se mostra em total desacordo na resolução de problemas via plano nacional. É preciso definir, do ponto de vista do gestor público, caminhos viáveis que priorizem as metas econômicas internacionais, em detrimento de qualquer entrave que ameace a manutenção do capital.

É o desenho político do mundo contemporâneo que revela uma concepção muito particular da estrutura do poder, envolvendo uma amarra de interesses sedimentada nas contradições existentes para a consolidação da ordem social acumuladora. Tratamos de ver a lógica dos interesses dominantes regulada pelos organismos financeiros multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que direciona as políticas de países como o Brasil, estabelecendo relações desiguais entre os controladores do país e os que são controlados.

Nessa direção, de onde emanam interesses aliados às novas necessidades da mundialização, importantes articulações e alianças foram necessárias no sentido de contribuir significativamente para a política brasileira, seja no planejamento, implementação, administração e ou avaliação do que já era ofertado na educação do País. É a produção intelectual envolta nas intervenções da lógica privada para o redimensionamento da oferta das políticas públicas brasileiras.

Silva (2002) nos afirma que dentro da ordem capitalista, um país ao subordinar-se às intervenções da lógica dominante dos organismos financeiros internacionais visando à sustentação do modelo de desenvolvimento econômico, o mesmo deve seguir algumas exigências prévias estabelecidas no decorrer das negociações. Em seguida, os países devem criar condições, assim como o Estado brasileiro fez para validar as recomendações do BM e FMI.

Como reforma política seguindo os preceitos neoliberais, nos reportamos ao período do governo brasileiro de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que em 1995, visando colaborar com as propostas de transformações do país, determinou a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), pois compreendia que:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

O PDRAE representou a tradução efetiva de submissão do Estado brasileiro aos ditames da lógica dominante dos Organismos Multilaterais, visto que postulava a reconstrução do Estado em nome da modernização, no intuito de torná-lo efetivo e eficiente administrativamente, ao mesmo tempo em que propunha a limitação de suas ações quanto aos serviços ofertados – demandava tanto para os proprietários do serviço público não estatal, como para a iniciativa privada -, e ainda propunha a descentralização de suas ações.

As exigências do Banco Mundial estavam contidas nas propostas do PDRAE, particularmente no que tange a facilitar a competitividade e o desenvolvimento do setor privado; realizar reformas constitucionais que eliminem monopólios estatais, redefinir a redistribuir as funções do setor público entre os níveis federal, estadual e municipal; priorizar a produtividade e a competitividade internacional ao setor privado (BRASIL, 1995).

O PDRAE apresentava ainda outros objetivos, onde suas propostas iniciais se desdobravam dentro de objetivos globais e objetivos específicos para quatro setores assim divididos: Núcleo Estratégico que propunha o aumento da efetividade do núcleo, modernização da administração burocrática e dotação de capacidade gerencial do referido núcleo; Atividades Exclusivas que propunham a transformação de fundações e autarquias em agências autônomas segundo contrato de gestão (substituição da administração pública burocrática em administração pública gerencial); Serviços Não-Exclusivos que ofereciam serviços para o setor público não-estatal por meio de um programa de publicização.

E por último, não menos importante, no que se traduz a submissão do Estado, os objetivos traçados para o setor de produção para o mercado que propunha “continuidade ao processo de privatização; reorganização e fortalecimento dos órgãos de regulação e implantação de contratos de gestão nas empresas que não puderem ser privatizadas” (BRASIL, 1995, 123). Portanto, as reformas estruturais encaminhadas pelo BM estavam sendo efetivadas pelo Estado brasileiro através do PDRAE.

Essa natureza do Estado brasileiro de permeabilidade às decisões externas, de submissão aos constantes processos de recolonização apresentados sob a forma de modernização, de privatização do público e de legislador das desigualdades e da exclusão social favoreceu a implantação de reformas, de programas e de projetos para a educação pública sujeitos aos interesses da economia (SILVA, 2002, p. 15).

O movimento de elaboração do PDRAE tinha como foco principal a redefinição do papel do Estado frente, principalmente, no que diz respeito às políticas sociais (saúde,

educação, dentre outras), uma vez que um Estado em crise tende a não efetivação dessas políticas visto que para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado (PERONI, 2013). O Estado brasileiro tornando-se neoliberal, ainda que com certas características da Terceira Via²³, as políticas sociais passariam a ser transferidas para encargo da sociedade civil.

A Terceira Via propõe a parceria com o Terceiro Setor e a reforma do Estado, em contraposição ao Estado mínimo e a privatização, propostos pelo neoliberalismo. Porém advertimos que, nos dois casos, o Estado minimiza as suas responsabilidades pela execução das políticas tanto para racionalizar recursos, quanto porque o mercado é o parâmetro de eficiência. Nesse sentido a reforma do Estado proposta pela Terceira Via segue a lógica do mercado, com a chamada gestão gerencial (PERONI, 2013b, p. 4).

A comparação feita pela autora nos possibilita um entendimento acerca das características da política do Estado brasileiro, visto que o governo de FHC propôs o Estado Mínimo e assumiu como principal prática de sua gestão o leilão do patrimônio público ao transferir estatais para o controle privado, corroborando assim para o processo de privatização.

Alusivo à Terceira Via a Reforma do Estado brasileiro, além de incorporar juridicamente o Terceiro Setor como parceiro de suas ações junto às políticas sociais, seguiu a lógica do mercado com a chamada gestão gerencial expressa no PDRAE, que substituiria a gestão pública burocrática. Tal análise é reiterada pelos escritos de Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 173) quando estas afirmam que:

A Reforma do Estado, na perspectiva da sua retração para as políticas sociais e, particularmente, para a política educacional, destituiu a sociedade civil da participação política no sentido republicano. O que se conclama desde então é uma participação do tipo voluntariado, da ajuda mútua dos “amigos da escola”, enfim das parcerias, uma vez que nestas estão as bases daquilo que se denominou como a participação pretendida pela terceira via e terceiro setor na lógica do público não-estatal. Em tal lógica, o ensino está sendo destituído da pedagogia da contestação, da transformação. Nesse lugar caberia agora a pedagogia da conformação e da conciliação imposta pelo pensamento hegemônico (p. 773-774).

O governo de Fernando Henrique Cardoso ao adotar as políticas do Consenso de Washington, fez com que as mesmas refletissem na educação por intermédio de vários

²³ [...] Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo. (GIDDENS, 2001, p. 36).

aspectos, onde podemos destacar o distanciamento do Estado enquanto gestor da educação, pois considera o ente privado mais competente para exercer tal função; proponente da privatização das instituições de ensino – preferencialmente as de ensino superior –; ênfase nas políticas de avaliação e controle, onde o Estado passa a definir-se como avaliador e controlador.

Citamos algumas mudanças na educação, dentre elas a formação do professor, onde destacamos o aligeiramento e desqualificação dessa formação, sendo evidenciada como inadequada para a importância do “saber fazer” ou entre outros termos, a competência profissional significativa, e como contrapartida propôs-se a diminuição do tempo de formação de quatro para dois anos e a atualização em serviço por meio da educação distância (EAD).

O atual mundo do trabalho, pautado na lógica capitalista, exige mais que um profissional com formação técnico-científica, é preciso estar apto a atender às demandas do mercado e gerenciar sua própria formação e profissão. Nesse contexto, identificamos as reformas educacionais envolvendo os vários níveis de ensino – fundamental, médio, profissionalizante e superior – asseguradas pelas modificações no aparato do Estado, com reformulações jurídicas e orientações legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (Lei N.º 9.394/96), Reforma do Ensino Técnico e Profissional (Decreto N.º 2.208/97), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), Diretrizes Curriculares de Ensino Médio e Diretrizes Curriculares de Ensino Superior. Segundo Neves (1999, p. 67):

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista .

É possível identificar na política educacional brasileira da década de 1990, o que Taffarel (2001) sintetizou como:

[...] (a) os ajustes estruturais, convertidos na reestruturação tecnológica e produtiva como formas de manutenção de taxas de lucro e da propriedade privada; (b) As exigências estabelecidas pelas agências financiadoras como o Banco Mundial (BIRD), na definição de políticas educacionais no Brasil, contidos em documentos tais como “El desarrollo en la practica: la enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia”, de 1994; (c) A submissão das políticas do governo brasileiro à lógica, aos ditames e acordos com as agências financiadoras internacionais.

As proclamadas vantagens da nova configuração econômica constituem-se no desenvolvimento tecnológico e na promessa de devolução das potencialidades individuais embasadas na mudança da produção rígida para a reunião de tarefas. Porém, se lidas de maneira crítica, podemos perceber que essas mudanças não despadronizaram o produto nem muito menos propiciaram a liberdade da subjetividade humana, já que as competências exigidas de conhecimento tecnológico, embora mais refinado, não devolvem o tempo e o espaço autônomo e muito menos a experiência autônoma entre o sujeito e o objeto.

Segundo Enguita (1991), a educação polivalente e integral requerida pelo sistema produtivo do capital e que designa a capacidade da pessoa ser capaz de atuar em várias tarefas com a mesma desenvoltura (polivalência, politecnicidade), necessita de uma análise mais profunda, pois visa somente à formação de capacidades estreitas, mesmo proclamando que permite unir saber teórico e prático, concreto e abstrato.

Na verdade, o trabalho integrado traz um falso sentido de liberdade da labuta, pois mesmo sendo reunida em tarefas integradas não é capaz de desenvolver as capacidades humanas de modo que o trabalhador conceba e compreenda todas as etapas do processo de trabalho (inclusive a própria concepção do que será criado e para quê). Isso porque os fins que norteiam o sistema do capital estão consubstanciados à manipulação tanto do processo de trabalho quanto do consumo, em detrimento da formação humana.

[...] a profissionalização exige do professor que “saiba fazer”, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. Para tanto, foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma reprofissionalização, desconectadas das raízes de seus *métier*. O artilheiro consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-se de seu original e em seu lugar procura constituir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 83).

Outra mudança na educação a ser salientada relaciona-se ao processo de regulação educacional nos moldes da nova lógica que se estabelece afinada à reforma do Estado, à implementação de políticas públicas estruturadas por Organismos Internacionais, como por exemplo, o modelo de avaliação externa estabelecida nos últimos anos na política educacional brasileira para vários níveis de ensino.

Exemplificamos o PISA/IDEB²⁴ na Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que aparecem como condições prévias para o processo de privatização e mercantilização da educação. Segundo informa o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL-INEP, 2004):

O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela OCDE. Em cada país participante há uma coordenação nacional. [...]. O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Ao mesmo tempo em que o “Estado Avaliador”²⁵ propõe a exarcebação das políticas avaliativas ele apresenta, por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, algumas características para o desenvolvimento da educação pública brasileira, seguindo uma lógica democrática, tais como participação e autonomia. Esse movimento contraditório junto à educação, de regulação e democratização vai interferir diretamente no processo de gestão da escola pública. Nessa direção, Santos (2008, p. 4) afirma que:

[...] a autonomia é sempre relacional, tanto do ponto vista do aparato legal, como do social e não possui valor em si mesma, no caso das escolas públicas, teria a ver com sua autodeterminação, como capacidade para decidir sobre problemas administrativos, financeiros, pedagógicos, em decorrência de competências delegadas pelo Estado para a gestão da Escola.

A mudança na educação concernente à gestão educacional possibilita entendê-la numa perspectiva contraditória entre o que se constrói para essa área e o que é concretizado pela reforma do Estado, pois o ritual da política societária dominante não admite a desconstrução de seus ideais em virtude de uma gestão democrática de educação que

²⁴ PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos; IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

²⁵ Segundo Alonso (2009) “a expressão Estado Avaliador quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adaptando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou nos produtos dos sistemas educativos (p. 49)”.

possibilita o diálogo e o embate de concepções. Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, 774) exemplificam a situação da gestão na Educação Básica nos ditames da política neoliberal, como segue:

Para a gestão da educação básica, configurou-se a gestão gerencial da educação, mediante a substituição da incipiente gestão democrática da educação disposta na Constituição Federal de 1988 e normalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Tal dispositivo de gestão engendra os ditames do projeto hegemônico, quando coloca outra concepção de participação da sociedade civil, pautada no controle social, com vistas à construção de uma pedagogia da hegemonia²⁶ [utilizam o conceito de Neves, 2006], que busca o consenso e a conciliação entre as classes sociais (p. 774).

O Brasil segue em sua essência, desde a década de 1990 até os dias atuais, a linha da política neoliberal, pois é com a sua consolidação no país que as agências internacionais passaram a intervir diretamente nas políticas sociais, ou ainda, nas políticas públicas educacionais. A hegemonia neoliberal se consolidou no país em virtude da crise vivenciada desde 1980, entendida por essa política como crise do Estado. Nesse sentido,

As elites dirigentes abandonaram as tentativas de reformas constitucionais e o fortalecimento econômico calcado na industrialização, sob a condução do Estado aderindo às promessas neoliberais: desmontaram o Estado Brasileiro e o patrimônio público edificado nos anos pós-1930, dilaceraram as conquistas sociais e educacionais instituídas pela Constituição Federal de 1988 e, mais grave, aceitaram os interventores das instituições externas como parte preponderante do governo nacional (SILVA, 2002, p. 146).

Ao dilacerar as conquistas sociais, a política neoliberal brasileira favorece a classe dominante, particularmente aquela que se encontra dentro de alguns setores os quais se beneficiam do desmanche da área social do Estado de onde há redução de gastos e dos direitos sociais. Nela, a função social da escola deve estar atrelada aos interesses econômicos de mercantilização da educação, formando recursos humanos necessários e competentes às exigências do mercado. É a educação transformando-se em um negócio altamente rentável, seguindo a lógica dominante do capital.

Com o direcionamento do neoliberalismo às políticas brasileiras, a deteriorização na oferta de serviços públicos, especialmente na educação, mostrou-se latente, pois à medida que o capitalismo foi se modificando, a educação precisou se ajustar às alterações do mundo

²⁶ NEVES, L. M.W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2006.

contemporâneo. Nesse caso, a função social da educação e da escola pública responderia ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global para o século XXI.

A nova demanda do capitalismo frente às inovações tecnológicas e a “nova era do mercado” exige a formação de sujeitos competentes, “trabalhadores do conhecimento”. Nesse sentido, o desafio essencial da educação é capacitar e requalificar os trabalhadores para satisfazer as exigências qualificacionais do sistema produtivo, ou seja, adequar à sociedade do conhecimento²⁷ que está estruturada em políticas privatistas e meritocráticas que legitimam as desigualdades sociais e excludentes, e onde são implementadas políticas reguladoras no intuito de manter equilibrado o sistema vigente e de desmoralizar o serviço social público.

Esse panorama de incompetência da escola pública, segundo os ditames do modelo neoliberal, em atender à demanda do mundo do trabalho por uma mão-de-obra pautada na qualidade da politecnicidade e da polivalência, o Estado avaliador confere ao gestor público papel de negociador e articulador de alianças, visando sanar os problemas de *déficit* na educação.

Todo o esforço dos entes federados passa a ser em torno dos contratos de cooperação técnica e convênios com o setor privado. A desqualificação dos serviços públicos dá o tom do discurso justificador para a efetivação de contratos milionários com instituições particulares, em favor da qualidade total, também no âmbito da prestação dos serviços educacionais.

2.2 O lugar do Terceiro Setor na Reforma do Estado Brasileiro

A Reforma do Aparelho do Estado se materializou em um documento síntese denominado Plano Diretor da Reforma do Estado – PDRAE implementado no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC na década de 1990. A Reforma do Estado cria um novo paradigma de gestão pública que impõe novos desdobramentos para a gestão educacional além de ter como referência princípios de gestão eficiente sob a ótica de otimização de resultados e da racionalização de recursos.

A justificativa apontada pelo então ministro Bresser Pereira para a Reforma do Estado tem como premissa a crise fiscal oriunda do Estado interventor. No entender de Peroni

²⁷ Está relacionada ao tipo de formação requerida aos sujeitos na sociedade contemporânea onde segundo Sobrinho (2010, p. 24) o “conhecimento vem se associando à utilidade, à aplicação, a finalização” para responder aos desafios e exigências da atual sociedade. Para o autor, a sociedade do conhecimento é determinada pela “economia do conhecimento”, que define as prioridades temáticas, as opções epistemológicas, os sentidos de utilidade, as formas de apropriação, os financiamentos, as relações entre os pesquisadores e a ciência.

(2007) mais do que uma crise fiscal a década de 1990 apontava uma expressiva crise da estrutura do capital, de forma que a crise fiscal representou uma estratégia utilizada pelo governo para legitimar a Reforma do Estado.

Desse modo, cumprindo a lógica do ideário neoliberal o PDRAE traz um receituário de superação da crise do Estado, a citar: a privatização, a publicização e a terceirização. A privatização consiste na transferência para o setor privado das atividades lucrativas. A publicização consiste na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta. Já a terceirização é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio (BRESSER PEREIRA, 1997).

A reforma promovida pelo PDRAE aponta para um sistema de administração gerencial através de um processo de controle social e da constituição do quase-mercado. A gestão gerencial entendida como um modelo de gestão que favorece o pragmatismo dos resultados tendo por base uma concepção empresarial que pode apontar resultados mais eficientes na educação pública. Assim, os princípios da gestão gerencial invadem a esfera do público a partir das parcerias público/privado.

Com base na ideia da reconfiguração e de Reforma do Estado é que o Terceiro Setor é estimulado à participação na execução de políticas sociais. Assim, o Terceiro Setor passa a ser um agente de promoção e manutenção do bem estar social no discurso e, um colaborador para a sustentação mais efetiva da política do Estado Mínimo. Peroni (2006) esclarece que o Terceiro Setor vem assumindo poder econômico/político e resumindo a ação do Estado diante das políticas públicas.

Terceiro Setor é um termo que, a partir dos anos de 1970, foi recortado no conjunto das ideias da economia clássica, para a qual a sociedade é dividida em setores, de acordo com as finalidades econômicas dos agentes sociais, entendidos como agentes de natureza jurídica pública e agentes de natureza jurídico-privada (WEISBROD, 1988).

No Brasil, o Código Civil define que o Terceiro Setor é constituído por: 1) Associações: união de pessoas que se organizam para fins não econômicos; 2) Fundações: criadas por um instituidor a partir de uma dotação especial de bens livres, especificando o fim a que se destina. Incorporam-se a essas, do mesmo modo, as entidades, desde que as atividades desenvolvidas sejam de interesse público. Assim, podem ser detentoras de títulos e certificações, as quais lhes possibilitam gozar o exercício e os benefícios, tais como os incentivos fiscais e de acesso aos recursos públicos (PERONI, 2010).

A parceria entre o Estado e o Terceiro Setor representa o caminho mais viável de atendimento às demandas do capital em determinados setores sociais, nesse momento de transição do Bem Estar Social para o Estado Mínimo. Para Valla (2005), no Brasil as políticas públicas são demarcadas por intensas contradições e conflitos, funcionando ambigualmente na perspectiva de acomodação das relações entre Estado e sociedade civil. Repassando, muitas vezes, a responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, tornando-as políticas sociais focalizadas atendendo a grupos e ainda, promovendo uma descentralização administrativa que transfere competências sem os recursos necessários para sua execução.

O Estado ao longo da história vai se reestruturando e admitindo sempre a forma que convém ao sistema de produção capitalista. Para manutenção das estruturas da sociedade em que o capital é a grande máquina de desenvolvimento da economia e de definição da estrutura social. Nesse entendimento, conforme Neves (2000, p. 25):

A estruturação produtiva do capitalismo encontra sua afirmação em todo o conjunto de elementos da estrutura social. Dessa forma, na ótica do capital, o binômio industrialismo/democracia se traduz na necessidade de sua reprodução ampliada e na manutenção das relações sociais de produção. Assim, o capital requer da escola a formação de técnicos e de dirigentes voltados para a produção por ele controlada. Requer, igualmente a construção de referências comuns no que se refere a sistemas de valores de conduta, dentro de uma lógica utilitarista da sociedade capitalista.

Quanto ao conceito de Estado, Gramsci (2007, p. 254-255) apresenta uma perspectiva de aparelho de governo e de hegemonia da sociedade civil, e afirma que por “Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil”.

Neste contexto, Mészáros (2009), ao criticar a sociedade capitalista, explica, à luz das contribuições de Marx, que o Estado moderno expressa em sua organização estrutural as bases materiais e ideológicas que possibilitam a manutenção e reorganização do sistema capitalista. Dessa maneira, a base material do capital se mantém viva pela interferência do Estado moderno. Este se apresenta como organismo que serve às determinações econômicas, políticas e ideológicas postas pelo sistema capitalista. De acordo com Freitag (1987, p.17) “[...] o Estado moderno é a instância encarregada da defesa dos interesses do capital global”.

Nessa conjuntura, o Estado assume diferentes configurações políticas e econômicas que respondem aos seus interesses de cumprir com as determinações de organismos internacionais. Em suas diferentes fases esteve presente a lógica de manutenção do capital e

do reforço das desigualdades sociais. Para atender aos interesses do capital o Estado passa a incorporar as perspectivas que o momento histórico lhe impõe.

Nessa linha de adequação ao momento histórico imposto, o Estado de Bem-Estar Social, significou a representação do regime de acumulação do capitalista que buscou adequar o nível de produção ao nível de consumo de massa, de forma a promover uma intervenção do Estado na economia como alternativa para prevenir a crise do capitalismo. O Estado de Bem-Estar Social consistiu em medidas que alguns países, especialmente, Inglaterra, Alemanha, França, Itália e Estados Unidos adotaram estendendo alguns direitos sociais aos trabalhadores, principalmente nas áreas de educação, saúde, infraestrutura, seguridade social (PERONI, 2006).

Considerando que essa estratégia de intervenção do Estado na economia não respondeu às necessidades historicamente consolidadas pelo capitalismo, este passou a exercer uma pseudopolítica de inclusão dos trabalhadores. Podemos exemplificar essa atuação do Estado com as seguintes medidas sociais: Previdência Social (1934); Sistema “S” (1946); Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT (1943); Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS (1966), dentre outras.

Ocorridas transformações no campo econômico, político e social, provocadas pela ascensão do Estado de Bem-Estar Social, essas ideias e medidas vivenciaram, a partir da década de 1970 do século XX, uma crise de sustentação. Após essa crise, a nova configuração assumida pelo capital se sustentou pela construção de um Estado Mínimo diante das questões sociais, políticas e econômicas.

O ingresso da sociedade civil, das classes trabalhadoras na vida pública compõe um capítulo obrigatório das histórias sociais a partir do século XIX. Porém, especificamente no Brasil, pode-se afirmar que a atividade associativa ganha impulso nos anos 1970 e acelera a partir dos anos 1980 (FERNANDES, 1994).

Os dados da pesquisa do IBGE (2012) corroboram essa participação da sociedade civil, “As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil” - FASFIL, em relação ao ano de criação, no período de 1981 a 2000, representam 46,5% do total em atividade no ano 2010 (290.692 mil), e as criadas até 1970 somam 3,3%.

Há uma distinção entre Organizações da Sociedade Civil - OSCs e sociedade civil, sendo que a primeira compõe a segunda, onde estão incluídos, entre outros, os órgãos de

representação política, como sindicatos, partidos e associações profissionais. De qualquer maneira, não se pode interpretar as Organizações da Sociedade Civil como um conjunto de organizações destituídas dos conflitos e tensões de classes, mesmo que aparentemente possam ser de outra natureza – por interesses privados/particulares, são na verdade, conflitos oriundos de projetos políticos totalmente distintos (FERNANDES, 1994).

É nesse contexto que surgem as configurações do ideário neoliberal que se apresenta como a alternativa para a crise política e econômica vivenciada na década de 1970. Nesse contexto, o Estado de Bem-Estar Social entra em colapso e a filosofia neoliberal ganha força ancorada nos governos de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, na Inglaterra. O neoliberalismo combina com o conservadorismo, no plano cultural, e com o autoritarismo, no plano político. É sob essa lógica que o Estado passa a exercer suas políticas econômicas, educacionais e sociais na década de 1980 que progressivamente foi se consolidando na década de 1990.

Com a crise capitalista, da década de 1970, sob as características de altas taxas de inflação e de baixas taxas de crescimento, as ideias do neoliberalismo ganham força. Nessa perspectiva, ganha força o discurso de um Estado forte para conter os movimentos sindicais e sociais, mas fraco diante das intervenções na economia, sob o argumento de: promover disciplina orçamentária; política de contenção dos gastos públicos com bem-estar; restaurar a taxa de desemprego; e reduzir os impostos sobre os rendimentos e rendas mais altos (ARAÚJO, 2007, p.183).

A organização social pautada nos interesses do capitalismo conduz aos acentuados índices de desigualdade, visto que uma das características mais marcantes do capitalismo é a segregação social e a manutenção da sociedade de classes. Esse novo paradigma de organização política, econômica e social, sustentado na definição de um Estado mínimo, descomprometido das políticas sociais, reafirma os princípios liberais de sociedade. Nesse sentido,

[...] o projeto neoliberal realiza, reafirma e supera princípios do liberalismo clássico no sentido de conservar, manter e ampliar as relações sociais capitalistas de produção do nosso mundo e de nossas vidas. Relações estas fundadas na exploração do trabalho e que mostram, hoje, a face da exclusão social de pessoas e povos inteiros do processo de globalização do capital (Idem, 2007, p. 192).

Desse modo, o neoliberalismo produziu um sistema de organização social, político e cultural que, no campo da educação, se tornou um projeto hegemônico. Para Melo (2007), as relações entre o liberalismo e a educação se estabelecem a partir da análise e crítica do

projeto neoliberal e de suas influências no modelo de organização da sociedade e da educação.

No Brasil, a Reforma do Estado formulada por Bresser Pereira, no governo de FHC teve como fator principal estabelecer metas para cumprir as exigências apresentadas pelos organismos internacionais, entre elas: liberação comercial; programa de privatizações e a estabilização do Plano Real. Esse conjunto de medidas foi intitulado de PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Os objetivos da Reforma de Estado, segundo Bresser Pereira (1997, p. 18-19) consistiam:

publicização (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal os serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta); (b) Na redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;

Além disso, somavam-se a esses os seguintes objetivos da Reforma:

(c) No aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; (d) No aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 19).

A Reforma do Estado brasileiro do governo de Fernando Henrique Cardoso segue, de forma implícita ou explícita uma gama de diretrizes neoliberais, dentre elas podemos destacar o controle do Estado em seus gastos com pessoal, com receitas e despesas em todos os setores. É nesse contexto que se afirmam as políticas de focalização das políticas públicas.

É particularmente a partir da década de 1990, com a reforma do Estado, que a relação entre o público/privado sofre mudanças. A crise vivida pelo capital suscitou, nesse contexto, novas estratégias de superação, a saber: explosão da globalização de mercado, a definição do neoliberalismo como estratégia política e econômica, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são alguns exemplos de alternativas à crise estrutural global do capital.

Como justificativa de que a crise estava no Estado e não no capital, o governo brasileiro apresentou o PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado). Como um dos

seus criadores, Bresser Pereira (1997, p.12), sustenta que a origem da crise está no Estado e não no capital. Para ele:

A crise do Estado a que estou me referindo não é um conceito vago. Pelo contrário, tem um sentido muito específico. O Estado entra em crise fiscal, perde em graus variados o crédito público, ao mesmo tempo em que, vê sua capacidade de gerar poupança forçada a diminuir, senão a desaparecer, à medida que a poupança pública, que era positiva, vai se tornando negativa. Em consequência, a capacidade de intervenção do Estado diminui dramaticamente. O Estado se imobiliza (BRESSER PEREIRA, 1997, p.12).

Há um consenso entre os teóricos que defendem a Terceira Via com os neoliberais de que a crise está no Estado, por isso não é uma crise do capital. Para os defensores dessa perspectiva o Estado efetivou gastos excessivos com políticas sociais e esse descontrole econômico provocou a crise fiscal. A diferença de pensamento das duas concepções se dá pela estratégia de superação da crise adotada: para os neoliberais a saída da crise se dá pela privatização enquanto que para os teóricos da Terceira Via a solução está no Terceiro Setor.

Nessa perspectiva, o Terceiro Setor subtrai da sociedade civil uma característica que a ela é inerente, a de espaço público historicamente consolidado pelas lutas sociais. Assim, o Terceiro Setor se configura como um espaço que agrega organizações de atividades formais e informais, com ações voluntárias e individuais, formado por entidades que apresentam interesse político e econômico (MONTAÑO, 2005).

Mediante nossa determinação em desenvolver o presente estudo, coube-nos analisar a relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus, no sentido de averiguar como a Secretaria Municipal de Educação - SEMED tem acompanhado e supervisionado o trabalho dessas Instituições que atuam na Educação Especial. Isso tem a ver com a perspectiva da sociedade restabelecer/garantir a educação que temos direito e pela qual lutamos por sua consolidação em práticas sociais de superação das desigualdades, da discriminação, do preconceito e da segregação.

As alianças do Estado com o Terceiro Setor estabelecem significativas mudanças nas políticas sociais, ao transferir a responsabilidade das questões sociais que, em essência são questões do Estado, para a sociedade civil. Esse processo resulta na diminuição da responsabilidade do Estado na oferta de políticas sociais universais e prima por uma estratégia de políticas focalizadas a determinados grupos. Soma-se a essas questões o princípio da descentralização administrativa, tornando as políticas cada vez mais precarizadas, por se

considerar que de imediato se transfere as responsabilidades e competências sem os recursos necessários para execução (MONTAÑO, 2005).

Destacamos que não se trata de mudanças realizadas pelo Terceiro Setor, porém de reconfigurações no modo do Estado implantar as políticas articulado a ele. Em outras palavras, a mudança é evidenciada no processo excludente de atendimento às demandas sociais por meio de parcerias setorizadas e sazonais que precariza cada vez mais os serviços educacionais destinados às pessoas com deficiência. No caso da educação, tal situação incide diretamente na escolarização do aluno no que se refere ao acesso, à permanência e à qualidade da educação a ser ofertada. E tendo como características, dentre outras, a descontinuidade das ações e a não submissão de prestação de contas aos órgãos públicos de controle de orçamento.

Peroni (2006, p.12) esclarece que “com o público não estatal, a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado”. As políticas sociais passam a ser executadas pelo público não estatal por meio de duas concepções: do público que passa a ser de direito privado ou quando o Estado estabelece parcerias com instituições do Terceiro Setor.

As muitas configurações que o Estado assume com o propósito de manter e proteger o capital se imbricam na dinâmica da política de educação que por meio dos processos ideológicos conduzem a ordem política, social e econômica. Essas muitas configurações são implicitamente viabilizadas, dentre outros mecanismos, pela “hegemonia discursiva” presente nos documentos oficiais produzidos em todas as esferas de governo. Traduzidas em programas, projetos e planos de ação a serem implantados por meio de alianças com as instituições do Terceiro Setor.

O caráter não governamental assumido pelo Terceiro Setor, que implica não ser submetido ao controle institucional, aponta uma importante questão na medida em que essas organizações têm um poder cada vez maior. Segundo Fernandes (1994, p, 24) “formam um mercado de trabalho específico, influenciam a legislação em seus mais variados domínios e condicionam os orçamentos dos governos, das empresas e dos indivíduos”.

Diante dessa realidade, para compreender as relações estabelecidas entre o poder público e a esfera privada é necessário considerar as configurações do Estado brasileiro no capitalismo e sua multifacetada manutenção do capital por meio de políticas de equidade

social em todos os segmentos sociais e de inúmeros marcos regulatórios que demarcam a legalidade dessas políticas.

A relação entre o público e o privado na educação brasileira tem origens históricas, porém é na década de 1990 que ela ganha contornos refinados da política neoliberal. A forma de sua manifestação é que variou de acordo com o tempo e a época. O embate entre os partidários da educação pública e os da educação privada no Brasil remonta outros momentos da história e das políticas educativas no Brasil. Essa relação se sustenta pelos vínculos de um Estado patrimonial, cuja feição tem cumprido um papel de destaque enquanto política de equidade social e não se constituindo, efetivamente, como um direito social (PERONI, 2006).

As alianças entre a sociedade civil e o Estado cumprem, dessa maneira, papel importante na consecução de metas estratégicas para que a classe dominante faça valer seus interesses de estabilidade social, ou seja, as conveniências de quem controla o poder definem as transformações econômicas, políticas e sociais vivenciadas em diferentes Nações.

2.3 A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as parcerias do Poder Público com o Terceiro Setor

Em um país como o Brasil, que se estrutura segundo a lógica do modo de produção capitalista e os preceitos de um Estado democrático de direito, as relações de poder envolvem disputas, estratégias, articulações, tramas, conquistas, mudanças e/ou permanências entre sujeitos dominantes e dominados. É nessa dinâmica que se criam ou são transplantadas dos órgãos internacionais de financiamento condições de legitimação dessas ações, pautando-se em leis, decretos, pareceres, resoluções e normas que trazem sérias implicações para a educação que se encontra no meio de uma disputa hegemônica. Conforme destaca Frigotto (2010, p. 27):

A educação quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Consideramos que nesse espaço de disputa hegemônica, os documentos são instrumentos importantes, visto que eles “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2009). A congregação desses documentos representa o uso da legalidade objetivando dar sustentação para decisões do Estado.

Para Bobbio (2010, p. 674), na linguagem política, a legalidade significa um “atributo ou um requisito do poder [...] exercido de conformidade com leis estabelecidas ou pelo menos aceitas” que, nesse caso, normatizarão as regras do jogo dessa disputa objetivando legitimar/validar o que foi estabelecido pela lógica em torno da relação público e privado.

No âmbito das regulamentações internacionais, diferentes documentos em espaços-tempo distintos traduzem orientações e exigências de atendimento, pelo Brasil, das metas de manutenção do capital por meio das ações sociais, dentre elas as medidas educacionais centralizadas na cobrança estatal por mais escolaridade das pessoas e menos presença do Estado.

Buscando estabelecer uma cronologia próxima ao cenário da Reforma do Estado brasileiro que incidiu diretamente na elaboração dos documentos preliminares à atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), destacamos os documentos internacionais que têm subsidiado a regulamentação da educação no Brasil, mais especificamente a modalidade Educação Especial. São eles: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Mundial de Educação para todos, (1990); Normas para a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993); Declaração de Salamanca (BRASIL.1994a); Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL,1999b) – promulgada, no Brasil, pelo Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a); e Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificada pelo Decreto nº 6.949 (2009).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) pressupõe que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e que “toda pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948, art. 1º e art. 26º). Este documento é considerado um marco tanto no que diz respeito a garantias de direitos fundamentais do homem como liberdade e

igualdade, quanto ao direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, à educação fundamental.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a comunidade internacional firmou o compromisso de não só dar garantias a esses direitos, mas também de aperfeiçoar continuamente o conteúdo da referida Declaração em seus diferentes contextos históricos. Nesse sentido, com o princípio de preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra que por duas vezes assolou a humanidade, as Nações Unidas em Assembleia Geral, proclamam:

Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948).

Os direitos declarados nesse documento balizam a história dos direitos e garantias individuais do homem, os quais foram observados como princípios fundamentais para a elaboração da Constituição Federal de 1988, que legitima a busca por uma sociedade igualitária idealizada na referida Declaração, quando afirma no artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade” (CF/1988).

Bobbio (1992, p. 15) parte do pressuposto de que os “direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e, apesar de sua desejabilidade não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos”.

No entanto, apesar dos avanços dos direitos humanos da referida Declaração representarem o principal marco jurídico do processo de transição democrática e de institucionalização dos direitos sociais, ainda são necessários muitos esforços no sentido de sua consolidação na sociedade brasileira, em que o cidadão, enquanto sujeito de direitos possa ter as mesmas oportunidades e seja capaz de participar nas decisões do País, conforme declara Benevides (1998, p. 150):

O cidadão precisa passar de uma cidadania passiva – outorgada pelo Estado, com ideia de tutela e de favor - para uma cidadania ativa que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir espaços de participação e possibilitar a emergência de novos sujeitos políticos .

Sendo assim, a efetiva garantia de direitos implica um processo muito mais lento e incerto, permeado de disputas de poder e projetos de sociedade. Não se busca hoje uma razão para proclamar direitos, mas de impor condições para uma mais ampla e escrupulosa realização dos direitos proclamados. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos se desencadeou um processo de mudança no comportamento social e na produção de instrumentos e mecanismos internacionais para a garantia desses direitos, os quais foram também incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regional de proteção dos direitos humanos.

Observamos que a defesa dos direitos fundamentais do ser humano, tanto em mecanismos legais quanto na literatura teve grande influência em relação à concepção e ao tratamento das pessoas com deficiência (MARTINS, 2010). As premissas da Declaração Universal dos Direitos Humanos também são observadas na concepção de educação inclusiva, proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Sendo que pontua como um dos elementos do conceito da educação inclusiva, ser “um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos”. Karagiannis; Stainback; Stainback (1999) contribuem com essa discussão inferindo que o ensino inclusivo é um direito básico da pessoa – não é algo que alguém tenha que conquistar.

No caso da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, art. 1º, esta enfatiza que constitui direito de todos os indivíduos, sem exceção receber uma educação de qualidade, assim como congrega que todos os governos se conscientizem de que “cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. Esse documento dá ênfase à importância da atenção especial às necessidades da pessoa com deficiência por meio de medidas que garantam a igualdade de acesso ao sistema educativo (BRASIL, 1993, p. 29).

No que se refere à Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), o enfoque está na concepção de escola acolhedora, ou seja, a escola para cumprir sua função fundamental de democratização social, necessita acolher todos os alunos, independente de suas condições individuais, inclusive dando apoio adicional aos que dele necessitarem. Martins (2010) ressalta que esse documento prioriza a disponibilização de apoio adicional como forma de garantir equiparação de oportunidades a todas as crianças.

Karagiannis e Stainback (1999) pontuam que a mensagem deixada pela UNESCO (1994) foi que “[...] A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”. Na perspectiva de modificação de seu funcionamento para atender às necessidades de todos os alunos, se destaca o provimento de apoio adicional aos alunos que demandarem esse elemento para sua participação e aprendizagem nas escolas. No que se refere à importância dessas declarações internacionais para a construção do conceito de educação inclusiva, Beyer (2006, p. 86) diz que:

[...] A educação inclusiva surgiu, ou, melhor posto, evoluiu como conceito e proposta institucional, ao longo dos anos 90, particularmente com os avanços provocados pelos dois encontros internacionais, que marcaram as discussões correspondentes. Esses encontros foram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha [...].

As Normas para a Equiparação de Oportunidades (1993) reiteram o princípio de igualdade de oportunidade de ensino para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência nos diferentes níveis de ensino. De acordo com esse documento o ensino nas escolas comuns pressupõe a prestação de serviços de interpretação e outros serviços de apoio adequados. Devem garantir-se, portanto, condições adequadas de acessibilidade e serviços de apoio, concebidos em função das necessidades de pessoas com diversos tipos de deficiências (ONU, 1993).

Teixeira (2008), fazendo uma análise acerca das recomendações internacionais da década de 1990, enfoca a influência desses documentos nas políticas de países latino-americanos como o Brasil por, pelo menos, dois motivos. Primeiro, a ênfase no comprometimento dos países signatários em remover obstáculos para a inclusão social da pessoa com deficiência. Segundo, a construção em nível internacional de uma cultura de acessibilidade²⁸.

No que tange à Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação,²⁹ ressalta o debate internacional a respeito da luta pela eliminação das diversas

²⁸ Cultura de Acessibilidade. Desenvolver e incorporar uma cultura de acessibilidade significa produzir, partilhar e comunicar um conjunto de saberes, práticas e conhecimentos relacionados à criação de uma sociedade acessível, que permita a participação de todas as pessoas com ou sem deficiência em condições de equiparação de oportunidades, direitos e deveres (TEIXEIRA 2008).

²⁹ a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou

formas de discriminação a que estão submetidos os indivíduos com deficiência. Reafirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive, o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

O Decreto 3.956 de 2001 em seu Art. II, proveniente dessa Declaração, tem como objetivo precípuo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. Nesse pensamento, o Estado deverá tomar medidas de caráter legislativo, educacional, dentre outros, como aquelas para eliminar, “os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam” (BRASIL, 2001, Decreto que Promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência).

A questão da acessibilidade é pontuada como elemento importante no que se refere à prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. E a ausência desse elemento pode ser considerada um ponto favorável à discriminação contra esses indivíduos.

Nessa acepção, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução nº 2/2001, a atitude de preconceito caminha na direção oposta do que se pressupõe para a existência de uma sociedade democrática e plural. O respeito mútuo deve permear as relações entre os indivíduos, o qual pode ser traduzido pela valorização dos indivíduos em sua singularidade (BRASIL, 2001). Nessa linha, Martins (2010) pontua que as barreiras ao acesso a bens e serviços básicos podem limitar ou mesmo excluir muitas pessoas, como as com deficiência, de usufruir os mesmos direitos que os outros indivíduos.

Outra política internacional que merece destaque no que se refere aos direitos da pessoa com deficiência é a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência/ONU (2006). Ratificada pelo Decreto nº 6.949 de 2009, este documento traz como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito por sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009). No texto da Convenção, pessoas com deficiência são

percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (DECRETO 3.965 de 2001, art.2)

“[...] aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, p.34).

São princípios gerais dessa Convenção: a não discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e o respeito pela pessoa com deficiência; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade, dentre outros. Também constitui obrigação geral dos estados parte dessa Convenção e, planejada no Decreto nº 6.949 de 2009:

[...] realizar e promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados à pessoa com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível (BRASIL, 2009, p. 35).

Assim, de acordo com o que versa esse Decreto, é dever de todos os estados realizar e promover tanto a pesquisa e o desenvolvimento quanto a utilização de recursos técnicos e tecnológicos, com vistas a promover, proteger e assegurar os direitos das pessoas com deficiência, inclusive o direito a educação escolar. Nessa acepção, Rocha (2010) pontua que a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência desloca para a interação com o ambiente a ideia de limitação presente na pessoa com deficiência. Desse modo, não é a pessoa com deficiência que tem que se adaptar à sociedade, e sim a sociedade que precisa se movimentar no sentido de romper com suas limitações, eliminando as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de viver plenamente nos espaços comuns da vida em sociedade.

Embora tenhamos articulado ao longo do texto os eventos internacionais - mais especificamente a partir da década de 1990 - às regulamentações nacionais por meio de decretos, consideramos essencial retomar a década de 1980 para destacar a Carta Magna e suas concepções, intenções e articulações com o setor privado no que diz respeito ao direito à educação, em particular, à Educação Especial.

A Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, embora anterior aos documentos internacionais mencionados, já preconizava a *educação para todos*, a qual “objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Definindo no Artigo 205 a educação como “direito de todos, dever do Estado e da família”; estabelecendo bases de sua estrutura e funcionamento no Art 208, em específico, “**III** - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente

na rede regular de ensino” e, determinando o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, no Artigo 214.

A educação dos sujeitos, como direito historicamente conquistado, nos remete a destacar que “o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas” (BOBBIO, 2004, p. 21). Nesse sentido, a partir da Constituição Federal de 1988, tem-se a estruturação das condições legais que o Brasil impõe para efetivação da política neoliberal dentro do contexto de promoção da educação pelo Estado em colaboração com a sociedade na perspectiva da lógica privada.

Como importante documento, que deveria ser incorporado à vida pública, destacamos o lapso temporal no qual antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois vivenciamos um longo período “antidemocrático” onde a participação da população ocorreu de maneira muito restrita. Mas o regime democrático brasileiro inaugurado, ao final da década de 1980, foi consagrado com a CF/1988, chamada de Constituição Cidadã, pois “implantou um modelo de democracia com ampla liberdade de expressão, de organização e de oposição; ampliou os direitos políticos de cidadania [...]” (DINIZ; BOSCHI, 2007, p. 40).

A CF de 1988 foi protagonista da liberdade de expressão e organização, mas também se apresentou imbuída de interesses de classes os quais se mostraram visíveis durante o plenário da Constituinte, que mobilizou tanto defensores da escola pública quanto os privatistas, conforme argumenta Pinheiro (2005, p. 255), “[...] a questão público-privada apresentou-se na Constituinte com nova roupagem em relação ao passado, mas o próprio fato de ter permeado todas as discussões e ter sido alvo das negociações demonstra a sua atualidade”.

Se por um lado a participação da maioria da população não se consolidou, embora as discussões nos entes federados tenham se intensificado em termos de propostas dos diferentes setores da sociedade. Por outro, a efetiva participação do empresariado e seus representantes no Legislativo marcou território de tal modo que as pressões dos movimentos sociais, como a luta nacional em defesa da escola pública, não foram suficientes para frear a garantia, pela Carta, da articulação entre o setor público e privado na oferta de serviços educacionais nos diferentes níveis e modalidade de ensino.

Grandes corporações do setor privado, historicamente divididas pela concorrência no mercado educacional brasileiro, abandonaram momentaneamente os ranços da

competitividade e se uniram em nome da ampliação do respaldo legal que atendesse seus interesses político-financeiros. Nessa categoria, podemos citar as grandes empresas na área de livro didático, materiais e equipamentos escolares, dentre outros.

Pinheiro (2005) afirma que a pressão dos setores privatistas para garantir espaço nem sempre foi coesa, mas a mobilização na defesa de suas ideias ocupou espaço relevante nas discussões e votações em torno do capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto. Representados por seus pares, o setor privatista se mostrou e se mostra significativo e forte nos acordos em prol de interesses particulares. Quanto aos ganhos do setor privado, a autora assevera que:

[...] Foram abertos novos caminhos de transferência de recursos públicos para a escola particular. Além das verbas para as escolas comunitárias [...] esses mecanismos aumentaram através, de pelo menos, três dispositivos: na doação de bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio na escola particular, “quando houver falta de vaga e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando”; na definição sobre o salário educação, quando estabelece que será aplicado no ensino público fundamental, mas que “as empresas poderão deduzir desta contribuição a aplicação realizada com o ensino fundamental de seus empregados e dependentes”; e, finalmente, na transferência de verbas públicas para as “atividades universitárias de pesquisa e extensão” (PINHEIRO, 2005, p. 282).

Os ganhos do setor privado se evidenciaram quando da participação dos privatistas na proposta da Constituinte que representou além da redistribuição de responsabilidades para com a educação brasileira, retratou também uma disputa de poder que se tornaria cada vez mais desmedida em virtude da teia de interesses que se constituiria para os anos vindouros. Configurava-se outro tipo de influência marcante para educação do Brasil que podemos chamar de influência da lógica do capital, pois como nos diz Mészáros (2008, p. 35):

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas.

Essa imposição dos imperativos estruturais do capital está retratada na educação brasileira nos conflitos que envolvem os setores público e privado, os interesses do Estado capitalista e da sociedade dominante que propõe mudanças educacionais a partir da lógica do capital, onde predominam as escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional

democrática desse Estado, defensor de seus próprios interesses. Um Estado que promulgou uma Constituição a qual consagrou direitos e incorporou conquistas sociais, mas também possibilitou conciliações para os conflitos entre o público e o privado.

Nesse bojo de conflitos e enquanto demonstração de atualidade das questões público-privadas, Pinheiro (2005, p. 284) traz um dado relevante, a se destacar, ainda durante o plenário da Constituinte, mas que se reflete nas políticas educacionais do atual contexto. Referimo-nos, aqui, às “conceituações de público utilizadas na Constituinte: o público mantido pelo Estado; o público não estatal; e o público como serviço público”. A autora afirma que todo esse imbróglgio acerca do que seria público tinha como único objetivo a garantia da destinação de recursos do Estado para manutenção do ensino nas instituições particulares.

Segundo Pinheiro (2005, p. 284) o conceito de público estatal era defendido pelo “Fórum de Educação”³⁰ que reivindicava exclusividade de recursos públicos para a escola pública, entendia que “o ensino é uma atividade prioritária da esfera pública da sociedade e que, portanto, é uma atribuição do Estado”.

O conceito de público não estatal “defendido pelas escolas confessionais e comunitárias que procuraram se diferenciar das demais instituições particulares” (idem, 205, p. 284) no que concerne a ser escola com fins lucrativos e sem fins lucrativos, ou seja, o diferencial seria que as escolas privadas estariam organizadas como empresas lucrativas, para fins de acumulação do capital. Sendo assim, todas as demais instituições escolares seriam consideradas públicas. Eles defendiam recursos para as escolas do Estado, escola comunitária e a confessional ou filantrópica.

O último conceito que Pinheiro (2005) nos apresenta é o de público como serviço público. A autora nos esclarece que tal conceito foi defendido pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEM) como negação da distinção entre escola pública e escola privada, pois esta defendia que a instituição educacional é definida pelo serviço que presta à população, sendo assim toda a educação é pública, seja ministrada pelo Estado ou pela instituição privada. E ainda, Pinheiro nos diz sobre esses diversos conceitos apresentados:

³⁰ A autora se refere ao Fórum em Defesa da Escola Pública.

[...] o problema é que o uso do conceito de público pela escola privada, no contexto do ensino brasileiro, não está ligado a interesses públicos, mas privados. A prova disso está na reivindicação da transferência de verbas públicas para o setor privado. Ou seja, o setor privado quer aumentar seus lucros com o uso de recursos do Estado, em detrimento do desenvolvimento da escola pública (p. 286).

Interessante aqui ponderar acerca do conceito de público não estatal que também foi utilizado pelo Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado deflagrado em 1995 pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Plano esse influenciador e decisivo nas orientações das políticas públicas educacionais e também responsável pela intensificação do processo de privatização e implementação da tão propagada publicização. No PDRAE afirma-se que tal processo significa (BRASIL, 1997, p. 12-13):

A descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. E ainda [...] através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.

O conceito de público não estatal utilizado tanto nos embates entre o público e o privado para formatação da proposta Constituinte, quanto no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE tem o propósito único de justificar a participação de terceiros em políticas sociais ofertadas para a população em geral, como a educação, com o apoio financeiro e regulador do Estado. Importante destacar que o enunciado de público não estatal foi exaustivamente aplicado no PDRAE no que tange a várias perspectivas.

Dentre as perspectivas, ressaltamos as que se referem à “descentralização de funções entre os níveis de governo, no âmbito do Estado, e deste para o setor público não estatal” (BRASIL, 1995, p. 23); avaliação do setor público brasileiro no esforço de diagnóstico da administração pública brasileira quando é questionado se “o Estado deve permanecer realizando as mesmas atividades ou entre outras sugestões essas atividades “devem ser transferidas para o setor público não estatal?”. Mas foi no item do PDRAE que disserta sobre *O Aparelho do Estado e as Formas de Propriedade* que o conceito de público não estatal foi melhor aplicado. Ao explicar sobre os serviços não exclusivos diz-se que:

Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor

não possuímos poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p. 41-42).

Percebe-se no PDRAE, que o setor privado revestido dos interesses da classe dominante que o representa na sociedade brasileira, tem se legitimado não só no campo educacional. O movimento de interpenetração do privado no público utiliza, em seus discursos, a “desculpa” pelo desempenho enfraquecido da rede pública e da perda do padrão de qualidade da educação dessa rede. Conforme Pinheiro (2005, p. 288):

Existe na maioria das propostas do setor particular, uma tentativa de extensão do domínio privado sobre o público. Não se trata de englobar e de ampliar interesses públicos, mas de delegar ao privado a representação do público. E, em parte, na questão das verbas e do dispositivo sobre o ensino de religião na escola pública foi essa concepção que prevaleceu na Constituição de 1988.

O processo de dominação das concepções do privado sobre o público também se manifestou na proposta de gestão democrática inaugurada pela Constituição Federal de 1988, pois além de possibilitar a efervescência nos conflitos e debates entre os representantes dos setores público e privado, desde as discussões que antecederam a Constituinte até a redação final.

Foi definido que o princípio da gestão democrática seria restrito ao ensino público e no que tange à regulamentação desse princípio, no art. 206 da CF, Oliveira (2009) nos diz que veio se transformando num palco central de disputas entre projetos diferenciados, sendo que cada projeto defendia uma interpretação acerca da gestão democrática. O que levou à conclusão da autora de que a “garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática, não é suficiente para sua efetivação”. E ainda,

O aspecto mais curioso deste processo está no fato de que determinados métodos de gestão, considerados mais democráticos, porque são mais participativos, que contemplam a desconcentração de certas decisões, a descentralização dos serviços, a participação da sociedade na condução dos processos, vem sendo sistematicamente incorporados às reformas administrativas no setor educacional, sem, no entanto, incorporar efetivamente os segmentos sociais e suas representações (OLIVEIRA, 2009, p. 95).

Dessa maneira, mostra-se fundamental destacar o que Adrião e Camargo (2007) explicam sobre a relevância de um princípio constitucional, visto que mesmo com sua

regulamentação o artigo não seja efetivado, as demais legislações brasileiras deverão construir suas normas tendo como base esses princípios contidos na CF/1988. Segundo esses autores descrevem:

O termo “princípio” é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais do campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais [...] Ao menos formalmente, podemos dizer que sua importância reside no fato de que, por se constituírem nas diretrizes para futuras normalizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos componentes da sociedade civil, tornando-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que deles derivam (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 65).

Se os princípios contidos na CF/1988 se apresentam como referência, diretrizes para futuras normalizações legais, o que dizer desses princípios que resguardam o dever do Estado com o cuidado pelo direito à educação, sendo preservados pela Constituição Federal, e a demais legislações propostas e construídas que pressupõe uma intensificação na participação de outros setores no zelo com os setores sociais ou mesmo com educação pública brasileira? Peroni (2013b, p.6) fala da existência de uma Comissão de Juristas constituída pela Portaria nº 426, de 6 de dezembro de 2007 com o objetivo de elaborar um Anteprojeto de Lei Orgânica da Administração Pública Federal e entes de colaboração, para estabelecer:

Normas gerais sobre a administração pública direta e indireta, entidades paraestatais e entidades de colaboração que normatiza na legislação brasileira as instituições do terceiro setor, ou pública não- estatal conforme o Plano Diretor da Reforma do Estado.

Relevante destacar que, mesmo sendo a base principal para as demais legislações, a Constituição Federal, de 1988, sofreu diversas alterações dentre as quais destacamos as que nos diz Cury (2013, p.197) “a seção da Educação sofreu cinco alterações providas de várias emendas: 11/1996; 14/1996; 19/1998; 53/2009 e 59/2009”, as quais têm como normas:

Emenda de nº 11/1996 a qual “permite a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades brasileiras e concede autonomia às instituições de pesquisa científica e tecnológica”. - Emenda de nº 14/1996 que “modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias”; - Emenda de nº 19/1998 a qual “modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências”; - Emenda de nº 53/2009 que “dá nova redação aos arts. 7º, 23,

30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”.

Por último, destaca-se a emenda de nº 59/2009 a qual:

Acrescenta § 3º ao Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009)

Disso depreende-se que as disputas de projetos que antecederam à Constituição Federal, de 1988, não foram suficientes para a demarcação dos interesses que se conflitavam durante esse processo, visto que as alterações feitas no texto constitucional por meio das emendas refletiam a continuidade dessa disputa em itens que poderiam revelar-se no avanço ou o retrocesso da construção da política educacional brasileira. E essa contrariedade de avanços e retrocessos variava (e cremos ainda variar) de acordo com as vantagens a qual grupo representava: aos defensores da educação pública ou aos defensores do setor privado.

Paralelo a esse contexto de conflitos e contradições presentes na construção da CF de 1988, seguiu-se o movimento em torno da aprovação de outro relevante documento, especificamente direcionado a educação do Brasil. É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. Ressaltando-se que em relação à CF de 1988, esta LDB também sofreu as consequências das articulações que foram possibilitadas com sua aprovação, para a legitimação das regras receitadas pela lógica privada e a educação direcionada para o mundo do trabalho proposta pela referida Lei.

A LDB constituiu-se numa legislação com perspectivas de avanço nos princípios que deveriam nortear a educação brasileira, visto que continha fortes embates na interferência de segmentos mais privilegiados da sociedade capitalista, de interesses variados e contraditórios oriundos do setor governista, bem como dos grupos sociais que divergiam em seus interesses ligados tanto ao setor público como ao setor privado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em discussão desde 1988, mesmo antes de promulgada a nova Constituição e cujo primeiro anteprojeto de lei foi depositado na Comissão de Educação em novembro daquele mesmo ano – finalmente foi aprovada como lei ordinária no Congresso Nacional (Lei nº

9.394/1996) e publicada no Diário Oficial da União (23/12/1996, seção I) (PINO, 2008, p. 18).

Pino (2008) afirma que desde 1988 os Projetos de Lei apresentados para a LDB tinham em seus relatores a preocupação em preservar, em sua tramitação, os textos com as mesmas características de sua construção na Câmara, mesmo que em 1992 tenha sido organizado um enxugamento do projeto em virtude das críticas surgidas durante o governo Collor de Melo. Mas, em virtude do novo contexto nacional eleitoral que se apresentava, a dinâmica de manutenção do texto modificou. Conforme destaca o autor:

Com o Congresso Nacional e o Poder Executivo reconstituídos, em decorrência das eleições de 1994, inaugura-se outra etapa de tramitação do Projeto da LDB, tendo como configuração um cenário político distinto onde foram tecidas novas articulações e constelações de forças, mudando as dinâmicas e as relações sociais, os mecanismos de controle social e a posição dos atores políticos, do governo e de grupos da sociedade, no campo social. [...] E novas concepções da educação e de suas relações [...] que passaram a ser dominantes e rearticuladoras das posições dos atores políticos e do governo, dando visibilidade a novos grupos sociais, enquanto o Fórum³¹ foi sendo retirada a sua legitimidade naquele espaço social (PINO, 2008, p. 21).

A conjuntura se apresentava com interesses e estratégias diferentes, mudando inclusive a posição dos sujeitos que faziam parte da correlação de forças, pois com o PSDB no governo, as articulações com os demais partidos foram redefinidas. Era o Brasil da política neoliberal se reorganizando para materialização do projeto hegemônico, onde as relações políticas de poder pressupunham reestruturação do aparelho Estatal com a defesa do Estado mínimo, a privatização e o esvaziamento da democracia enquanto luta por direitos durante o primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso³². Na perspectiva desse modelo neoliberal, Diniz e Boschi (2007, p. 68) destacam:

O processo fundamental da história humana deve ser conduzido pelas forças da sociedade civil, e não mais pela administração via aparelho do Estado. Entende-se que o motor da vida social é o mercado, e não a administração política. As leis gerais são aquelas da economia política. E o mercado se regula por forças concorrenciais, nascidas dos interesses dos indivíduos e grupos, que se vetorizam no interior da própria sociedade civil, de onde emanam a proposta do Estado

³¹ Fórum de Defesa da Escola Pública: surgiu em 1986, em função de articulações realizadas objetivando a elaboração de uma Carta Magna para o País. Oficialmente ele foi lançado em Brasília a 9 de Abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, com uma denominação inicial de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992).

³² O primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995- 1998) apontou, dentre outras consequências, o Estado como responsável pela crise, “em função de sua excessiva atuação no setor produtivo, do processo de endividamento público e processo inflacionário” (ROSSINHOLI, 2010, p. 56).

mínimo e os elogios à fecundidade da livre iniciativa, à privatização generalizada, dentre outros.

Nessa perspectiva, se o mercado é o motor da vida social e as “leis são os instrumentos formais de prescrição de regras” da vida social, a LDB deveria funcionar como os princípios contidos na CF/1988, no que tange à privatização que tem no mercado a sua mola propulsora do desenvolvimento da economia política. Nesse sentido, a garantia à iniciativa privada na educação, consubstanciaria os interesses de uma minoria responsável pelas forças concorrenciais que materializam o alargamento do espaço privado em detrimento do encolhimento do espaço público. Pois, como nos afirma Chauí (2003, p. 12):

Estamos diante do modelo político neoliberal que propõe o encolhimento do espaço público e o alargamento do espaço privado, a diminuição da política como ação coletiva ou social e sua redução a questões técnicas de economia ou das leis do mercado.

Para ampliar a extensão do setor privado na educação foi necessário constituir um processo de interferência do governo FHC na tramitação da LDB, pois segundo Pino (2008, p. 30-31) esse ato se processou com o objetivo de redefinir as ações do Ministério da Educação através do “Planejamento Político-Estratégico 1995/1998”, visto que o objetivo desse plano era adequar a Lei de Diretrizes e Bases relacionada à diversificação institucional; a retirada de dispositivos da Constituição no que concerne ao engessamento da gestão do sistema educacional; e a instituição de novo Conselho Nacional de Educação entre outras estratégias. Reforçando essa análise, Severino (2014, p.39) afirma que:

A discussão, votação e promulgação da LDB 9394/96 se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência, apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do País rearticulam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal.

Se a premissa desenhada pelo modelo neoliberal preconizava a modernização do País, o processo de privatização da educação seguia paralelo a tal contexto, pois além de ser um dos preceitos contidos no consenso de Washington (o qual deveria ser seguido pelo Brasil), “a privatização, modernidade e qualidade são conceitos sinônimos, visto [...] que a educação supostamente de qualidade torna-se claramente uma mercadoria, desaparecendo a ideia de que seja um direito do cidadão” (CHAUÍ 2003, p.1).

Seguindo a propositura de mecanismos que viabilizassem a modernização do País e, no âmbito da educação, avanços em direção à melhoria da qualidade do ensino, outra medida foi o sancionamento da Lei 9.424/1996 (BRASIL, 1996b) que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF³³ - que assim como a LDBEN 93994/96, também mobilizou instituições acadêmicas, associações, Fóruns para debater as mudanças na educação com sancionamento e aprovação das referidas legislações.

O FUNDEF só previa recursos para o Ensino Fundamental e vigorou até 2006, quando foi substituído pelo FUNDEB. Este Fundo foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007 que alterou a forma de complementação pela União aos fundos e passou a atender as três etapas da educação básica. Os recursos do FUNDEB destinam-se a financiar a educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Sua vigência é até 2020 (BRASIL, 2008).

A EC/1996 também alterou a redação do art. 60 do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (ADCT) da CF/1988. Desse modo, essa Emenda Constitucional estabeleceu que,

[...] os Estados, o Distrito Federal e os municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o “caput” do Art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. (BRASIL, 1996c).

Cabe destacar que essa modificação aumentou o percentual, de 50% para 60%, dos recursos de cada ente federado, a ser aplicado nessa etapa de ensino. O restante dos recursos manteve sua destinação às outras etapas e modalidades da educação básica, conforme a

³³ Fundo criado no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, composto de 15% da arrecadação de quatro impostos e transferências constitucionais (FPE; FPM; Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exp); e Ressarcimento pela Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996, chamada Lei Kandir). Esse fundo tinha como finalidade “redistribuir os seus recursos dentro do próprio Estado. Portanto, o efeito, dentro de um Estado, é o de retirar os recursos de alguns municípios e os remeter para outros, de tal modo que uniformiza, em todo o Estado o valor aplicado por estudantes do ensino fundamental” (AMARAL, 2012, p. 132).

responsabilidade na oferta do Distrito Federal, estados e municípios, estabelecida no art. 211 da CF/1988 (BRASIL, 1988).

Segundo Oliveira (2007) a tramitação da proposta do FUNDEB procedeu com certa lentidão em virtude da oposição do governo FHC³⁴ e da área econômica que defendia os preceitos neoliberais de redução de gastos com os setores sociais. O autor nos explica que:

Ainda que represente um ganho em relação à situação anterior [se refere ao FUNDEF] uma vez que prevê a distribuição de recursos para toda a educação básica, o FUNDEB equaciona de maneira muito limitada dois outros problemas importantes. De um lado, o do aumento do gasto total em educação básica no país, e de outro a ação mais decidida da União na redução das desigualdades entre os estados. Assim sendo, ainda que distribua melhor os recursos para a educação básica, permanece em dívida com dois grandes problemas: o montante a ser investido em educação pela União e sua ação mais decidida na redução da desigualdade entre os entes federados (OLIVEIRA, 2007, p. 122).

Enquanto as leis 9.424/1996 e lei 11.494/2007 representam a política de fundos que compreende as transferências constitucionais de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino público; a LDB reafirma, assim como a CF/1988, a concessão de recursos públicos ao ensino privado o que, segundo Severino (2014), demonstra o comprometimento da Lei com a dicotomia público/privado, pois na essência do texto da LDB ficam explícitas as exigências rigorosas para com o ensino público, deixando livre a rede privada. O autor ainda, afirma, acerca dos recursos para a educação que, “[...] a questão do repasse de verbas públicas a instituições privadas, continua envolta na penumbra da ambiguidade que sempre obscurece a política de utilização dos recursos financeiros de origem pública no custeio da educação (p. 45).

Caminhando desde a CF de 1988, passando pela LDB 9394/96 e regulamentando-se por instrumentos legais específicos, a política de financiamento da educação demandou adequação quanto aos recursos destinados à educação, por via da política de fundos ou dos programas lançados pelo Ministério da Educação (MEC), como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que foi criado, em 1998, em substituição ao Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDEF) criado em 1995. O PDDE:

³⁴ Oliveira (2007) explica que essa oposição se deu em virtude de que os formuladores da política de governo de FHC tinham preferência na constituição de fundos específicos para cada nível de ensino, sendo um fundo para a educação infantil, um fundo para o ensino fundamental e um fundo para o Ensino Médio.

Tem como objetivo repassar, diretamente às escolas públicas do ensino fundamental e organizações não-governamentais sem fins lucrativos que atuem com educação especial, dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades, com recursos oriundos do Salário- Educação, distribuídos pelo FNDE segundo o número de alunos matriculados (BRASIL, 2007, p. 29).

É preciso considerar que o referido Programa ao possibilitar o financiamento da educação para custeio e manutenção, constitui-se na ampliação da responsabilidade da gestão concernente às decisões que serão tomadas considerando o orçamento anual da escola e a definição da prioridade de gastos, entre outras demandas que envolverão não somente rotinas administrativas. O que nos leva a ponderar que a ausência da articulação entre gestão e financiamento pode gerar reflexos para o funcionamento do cotidiano das escolas.

Corroboramos com as análises de Severino acerca dos princípios que constam na Lei de Diretrizes e Bases que não demonstraram inovação, mas retomaram os princípios liberais da CF/1988 tracejado com retoques do neoliberalismo, pois no texto prevaleceu “[...] o caráter ideológico da lei disfarçado em retórica, não respondendo, mais uma vez, às reais necessidades da população brasileira, em matéria de educação” (2014, p. 43).

E qual o lugar da Educação Especial nesse panorama de disputas e arranjos em torno do aparato legal que trata da estrutura e funcionamento da educação nacional?

No tocante à Educação Especial, especificamente em relação aos alunos matriculados no Ensino Fundamental, a legislação do FUNDEF prescreveu a definição de um valor mínimo por aluno-ano diferenciado do valor mínimo nacional, de acordo com o nível de ensino e o tipo de estabelecimento, que levasse em conta o custo por aluno (BRASIL, 1996), o que veio a se confirmar somente nos anos 2000.

França (2008) ressalta que, até 1999, não houve nenhum tipo de diferenciação de valores nos custos do FUNDEF em relação aos estabelecidos para todas as etapas e modalidades de ensino. Portanto, pode-se dizer que o processo de destinação de verbas públicas durante a década de 1990 se configurou numa realidade bastante desfavorável para a Educação Especial.

Fatores de diferentes ordens influenciaram no comprometimento da extensão da oferta de educação especial nas diferentes instâncias administrativas. Tal condição é

explicitada em documento do MEC/Secretaria de Educação Especial - SEESP³⁵ onde consta que “[...] a despesa pública sofreu um corte abrupto, com redução dos salários e das verbas, inclusive de setores sociais” (BRASIL, 1996a, p. 16).

Nessa perspectiva, a destinação de recursos priorizou algumas instâncias e durante a década de 1990 os esforços incidiram basicamente sobre os programas orçamentários que detinham a maior participação, a saber, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior. Em consequência, “[...] o impacto da escassez se fez sentir, sobretudo, sobre os programas orçamentários que envolviam predominantemente transferências a estados, municípios e ONGs” (idem, p. 23).

Entre os programas que ficaram de fora da ordem de prioridade orçamentária esteve o da Educação Especial, cuja restrita destinação de recursos públicos se assemelhou a outros programas federais tais como: educação de crianças de 0 a 6 anos, educação de jovens e adultos, educação física e desportos e assistência a educandos.

Biasoto Junior e Semeghini (1999, p. 21) realizaram um estudo comparativo dos investimentos em educação na década de 1990, onde explicam que a continuidade da tendência decrescente dos recursos públicos para alguns programas educacionais é evidenciada na análise da destinação de recursos financeiros nos anos posteriores. Uma comparação entre os indicativos dos gastos do governo geral por níveis de governos mostra a participação diferenciada das esferas federal, estadual e municipal e retrata “[...] a característica da acentuada descentralização dos gastos com educação no País como fruto das vinculações estabelecidas pelas normas constitucionais” .

Ainda segundo esses autores, o princípio da administração gerencial de racionalidade dos gastos do Estado aplicado à Educação Especial pode ter resultado no fortalecimento da atuação das instituições privadas na oferta de atendimento em Educação Especial. A identificação dessa tendência encontra-se expressa em publicação, mencionada anteriormente, expedida pela extinta Secretaria MEC/SEESP, na qual, após discorrer sobre os efeitos do “cenário doloroso” que o ajuste econômico impôs durante o início da década de 1990, enfatiza os papéis assumidos pelas instituições privadas, reconhecendo que essas “[...] têm realizado na prática o que o setor público se vê impedido de fazer” (BRASIL, 1996a, p.119).

³⁵ Destacamos que, a reestruturação dos órgãos do governo federal extinguiu a SEESP em 2003. A partir daí, a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) passa a ser, de acordo com o Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, o órgão do Governo Federal responsável pela implementação de políticas educacionais inclusivas para todas as minorias incluindo o público da Educação Especial.

O mesmo documento explicita o caráter flexível dessas instituições que se empenharam na busca de alternativas para sanar as dificuldades, especialmente as de ordem econômica. Assim, diante das adversidades impostas, é justamente nesse momento que as instituições privadas “[...] tecem a sua rede para combinar uma pluralidade de formas e origens de recursos - federais, estaduais, municipais, das famílias e da comunidade - de tal modo que, se uma porta se fecha, batem a outras e tornam mais tarde a bater na porta que se fechou” (BRASIL, 1996, p.120).

Essa tessitura empreendida pelas instituições privadas em busca de manutenção de seus serviços pela via do financiamento público no período pós-1990, quando o ajuste econômico impõe a redução do papel do Estado nas políticas sociais como saúde e educação, alcança apoio também no texto do Plano Nacional de Educação (2001-2011). Uma primeira leitura desse documento possibilita, imediatamente, observar a utilização de termos recorrentes no texto como parceria, consórcios, apoio adicional, cooperação, entre outros que sinalizam a direção do financiamento das políticas públicas voltadas para a Educação Especial.

A colaboração, inclusive com recursos, de diferentes órgãos do poder público vinculados à saúde, assistência e promoção social, bem como as parcerias com organizações não-governamentais e “convênios” intermunicipais indicados como alternativas para atendimento da demanda, seria, segundo o documento, “uma forma de garantir o atendimento da clientela”.

Nesse sentido, caberia à sociedade organizada, a efetivação dos direitos sociais, aqui relativos ao acesso à educação. O referido Plano reafirma, ainda, que:

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, participado no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a Educação Especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nesta tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 2001, p.126).

A hegemonia discursiva presente no texto da publicação da Secretaria MEC/SEESP (1996) e do Plano Nacional de Educação (2001-2011), objetiva, em primeiro lugar, massificar os termos parceria, consórcios, apoio adicional, cooperação, convênios que mais tarde darão sustentação ao discurso justificador da imprescindível relação entre o poder

público e as instituições do Terceiro Setor na continuidade da oferta da Educação Especial pelas escolas especiais privadas como APAE e Associação Pestalozzi.

Para Bowe e Ball (1992, p. 26), “a chave para ganhar a hegemonia é geralmente daquele grupo que consegue estabelecer os parâmetros dos termos do debate, do grupo que consegue incorporar as demandas de outros grupos que estão em competição no interior de seu próprio discurso sobre educação e metas sociais”. Nesse sentido, a “hegemonia discursiva” consegue espalhar no cotidiano que só há uma solução para determinada demanda. Vemos nos textos em tela, as ideias do Terceiro Setor sendo escritas e defendidas pelas mãos do gestor público.

Ocorre nesse processo uma situação muito peculiar em que a disputa pelo apoio financeiro da sociedade civil comumente é determinada pela própria capacidade organizacional dessas instituições, no sentido de comprovarem a importância do trabalho por elas desenvolvido para a comunidade. Assim,

Sua competição por recursos se estende à comunidade e até à sociedade, disputando uma fina fatia no orçamento de pessoas físicas e jurídicas dedicada à filantropia. Para isso, sua visibilidade e prestígio, decorrentes da demonstração a grupos influentes de que seus serviços são necessários, constituem uma espécie de capital, cuidadosamente preservado de arranhões (BRASIL, 1996a, p. 120).

Ainda, as instituições privadas sem fins lucrativos que ofertam atendimentos em Educação Especial, têm mantido historicamente um significativo vínculo com o poder público, em específico no que concerne à subvenção financeira³⁶ concedida a tais instituições para a manutenção dos seus serviços.

Reforça-se com isso não só a histórica dualidade do caráter da educação especial, permanecendo assim o paralelismo nas suas formas de oferta, como também o fato de o poder público, ao reconhecer o papel dessas instituições, atribuir a estas um perfil público, incorporando-as nas políticas públicas para a educação e, conforme destacado, concedendo o apoio e subsídios financeiros para o desempenho de suas ações.

Efetiva-se, dessa maneira, uma tutela pela transferência de fundos públicos para o Terceiro Setor, já que ele, em geral, não tem condições de autofinanciamento. Conforme

³⁶ Nos Termos de Convênio entre a SEMED e as Instituições pesquisadas (APAE e Associação Pestalozzi), o tipo de relação entre as partes é justificado como “subvenção social”. Sobre isso temos que, o artigo 32 da Lei n. 12017/2009 trata especificamente das transferências chamadas de subvenções sociais, que se destinam à “prestação de serviços essenciais de assistência social, médica e educacional, sempre que a suplementação de recursos na esfera privada aplicados a esses objetivos, revelar-se mais econômica” (BRASIL, 2009).

Montaño, "esta transferência é chamada, ideologicamente, de parceria entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil". (MONTAÑO, 2002, p. 199)

Sobre a destinação de recursos públicos a serem "[...] empregados em iniciativas privadas direcionadas ao atendimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais", Prieto (2002, p. 52) explicita que o que vem sendo denunciado não é o seu provimento predominantemente na rede regular de ensino, mas a "[...] sua prevalência em instituições e escolas especializadas, com financiamento quase total ou parcial de verbas públicas, ou ainda, a manutenção de escolas públicas especiais".

Essa questão é abordada também por Davies (2004), que, ao tratar sobre diferentes aspectos que influenciam e determinam os entraves pelos quais passa a destinação orçamentária para a educação situa, entre esses, a questão da vinculação dos recursos públicos para o sistema educacional privado.

Essa problemática é dimensionada pelo autor como uma das consequências mais sérias para a oferta de um ensino de qualidade a todos. Adverte que "[...] não basta garantir a disponibilidade contábil de recursos para o sistema educacional, é preciso assegurar a sua destinação real, sobretudo, às atividades-fim da educação" (DAVIES, 2004, p. 56). O autor tece sua crítica e discorre sobre casos em que a alocação de recursos desvirtua-se do propósito principal que é a educação pública. Quer seja pela corrupção, burocratização, excessiva centralização administrativa ou até mesmo clientelismo, o que ocorre é a dificuldade ou até mesmo o impedimento da verba de chegar às escolas públicas, comprometendo assim, a qualidade educacional.

A destinação das verbas públicas aos segmentos privados é a representação, na ótica do autor, das vantagens e proteção do Estado a esse segmento, alertando para o fato de que "[...] a educação estatal no Brasil sofreu e ainda sofre a interferência dos interesses das instituições privadas de ensino" (DAVIES, 2004, p. 56).

Uma das formas dessa vantagem é a isenção fiscal às instituições privadas previstas na Constituição Federal (1988). Isso significa, em linhas gerais que os governos federal, estadual e municipal não podem cobrar impostos das instituições sem fins lucrativos. Além disso, há a concessão de subvenções e empréstimos, ou seja, um amparo técnico e financeiro às instituições privadas.

A título de exemplificação, indica-se um instrumento legal de canalização de recursos públicos para as instituições privadas, que é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse programa consiste no “[...] repasse anual de recursos às escolas públicas do ensino fundamental estaduais, municipais e do Distrito Federal e às do ensino especial mantidas por organizações não governamentais (ONGs), desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)” (BRASIL, 2005, p. 1).

Quanto às finalidades do repasse dos recursos, estes são destinados à aquisição de material permanente e de consumo necessário ao funcionamento da escola; à manutenção, conservação e pequenos reparos na unidade escolar; à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais da educação; à avaliação de aprendizagem, à implementação de projeto pedagógico e ao desenvolvimento de atividades educacionais (BRASIL, 2005).

A transferência do valor a cada escola é realizada conforme o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental ou na Educação Especial, estabelecido no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento, com base em tabelas que instituem valores *per capita* diferenciados, conforme as distintas regiões geográficas do país. No respectivo Programa fica estabelecido que “[...] as escolas de Educação Especial mantidas por organizações não governamentais deverão apresentar suas prestações de contas de acordo com o estabelecido na cláusula específica do convênio” (BRASIL, 2005, p. 2).

Destaca-se a permanência de estratégias de manutenção dos espaços privados, visivelmente consentidos pelo poder público. Mestriner (2005) reflete criticamente sobre a questão de o Estado valer-se das iniciativas privadas para a condução de suas responsabilidades e manter com estas a subsidiaridade financeira. Afirma a autora que o Estado utiliza-se de estratégias muito bem direcionadas aos seus interesses econômicos, empreendendo as atribuições à iniciativa privada.

O que tem prevalecido nesse campo é [...] o princípio da subsidiaridade entre o estatal e o privado, em que o Estado transfere para a sociedade as responsabilidades maiores, restringindo-se à execução de ações emergenciais. A estratégia utilizada para tanto é da delegação, por intermédio da manipulação de “[...]subsídios, subvenções e isenções, por meio do mecanismo de convênios e atribuição de certificados numa pretensa relação de parceria ou de coprodução de serviços sob o financiamento estatal”. O Estado [...] estabeleceu, com o conjunto de entidades, uma atitude ambígua e discriminada de acomodação de interesses econômicos e políticos, atravessada pelo clientelismo e fisiologismo (MESTRINER, 2005, p. 21).

Atrelado a essa desfavorável condição, há o fato de que é improcedente inferir que tal apoio financeiro, ainda que provindo a partir do fomento estatal, revele-se suficiente às demandas educacionais previstas. É necessário lembrar que se transita aqui no campo da parceria, do compartilhar de responsabilidades e, evidentemente, cabendo também ao segmento privado empreender os seus esforços para conferir o sustento aos empreendimentos educacionais.

Mais adiante, quando apresentamos o detalhamento da relação entre a rede municipal de ensino de Manaus e as instituições do Terceiro Setor para a escolarização da pessoa com deficiência, demonstraremos que nos documentos pesquisados é declarado pela SEMED e pelas instituições conveniadas que essa contrapartida inexistente. Portanto, temos como consolidada a tutela das instituições do Terceiro Setor pelo Estado, uma vez que, sem os recursos públicos a continuidade das atividades previstas nos convênios é totalmente comprometida.

Importante constatação feita por Mestriner (2005) de que, a mesma matriz orçamentária da Educação Especial é destinada a serviços ofertados na escola pública e também nas instituições particulares, comunitárias e confessionais, englobando, portanto, o que é denominado de Terceiro Setor.

É necessário não perder de vista que na década de 1990, uma significativa parcela de pessoas com deficiência teve garantido o seu ingresso ao sistema educacional pelas trilhas da iniciativa privada. O que deve ser ressaltado é o fato de que a diluição das iniciativas estatais no que condiz ao acesso aos direitos sociais, esteve instituída num mesmo período em que se potencializaram os discursos em defesa da educação que se pretende universalizada e pública. Revelando o descompasso histórico entre o aparato legal, os movimentos sociais pela garantia do direito ao ensino público e os ganhos reais.

Distantes das garantias do direito ao ensino público, esses sujeitos mantiveram-se fundamentalmente na condição de receptores de alguns tipos de serviços sociais, entre eles o educacional, e deixaram com isso de assumir a condição de protagonistas dos direitos sociais. Isso porque, a composição do perfil das instituições privadas que prestam atendimento educacional, tanto na forma de organização, no modo de tratar seus usuários ou pela parcela econômica e social a que se destina colocam esses sujeitos na condição de receptores de benefícios e não na condição de cidadãos de direitos. Suscitando uma hipótese para outros estudos, no que se refere às fronteiras entre a assistência social e a escolarização das pessoas com deficiência nessas instituições.

Nos anos 2000 experimentamos o aumento dos investimentos em Educação por meio dos planos governamentais. Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), resultante de um contexto que parecia promissor, pois a partir do início da década de 1990, de um lado, em meio à reconstrução do federalismo e da democracia (ARRETCHE, 2002a; 2002b), e, de outro, sob os ventos da redefinição do papel do Estado e da própria educação no país (PERONI, 2003; SILVA Jr., 2002; VIEIRA, 2000).

Anterior a esse período de aumento do orçamento para a educação, o processo de construção de um planejamento educacional sistematizado veio a dar lugar, primeiramente, em 1993, ao Plano Decenal de Educação para Todos (PDET) (BRASIL, 1993) – esquecido antes da metade de sua vigência (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2014; CERQUEIRA, 2008; VIEIRA, 2000) –, para, em seguida, engendrar o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001c) e, três anos e meio após o término de sua vigência, ao novo PNE (BRASIL, 2014).

Em 2007 o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) colocando à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal instrumentos de avaliação e de implementação de políticas visando à melhoria da qualidade da educação. Este plano integra o PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) elaborado no segundo mandato do governo Lula (2007-2010).

Ancorado em uma visão sistêmica, o Plano está organizado em três eixos: gestão, financiamento e avaliação. O PDE foi considerado um grande guarda-chuva, abrangendo praticamente todos os programas do MEC (SAVIANI, 2007, p. 3). Nas palavras de Corrêa (2011, p.2) “a proposição do PDE teve o intuito de abarcar de forma articulada e sistêmica a política educacional brasileira, visando minimizar as desigualdades de oportunidades educacionais presentes no país, inclusive para as pessoas com deficiência”.

O PDE em uma perspectiva sistêmica busca “[...] dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo - local, regional ou nacional” (BRASIL, 2008c, p. 8). O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2009, constituído em um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes, consolidado em um plano de metas concretas e efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2009a).

Farenzena (2011) considera o Plano de Metas como uma Política intergovernamental, envolvendo diferentes níveis de governo e uma conjugação de esforços da sociedade. O referido Plano foi proposto pelo governo federal, que atua na promoção e implementação das ações, envolvendo da mesma maneira as redes estaduais e municipais de ensino, mediante a adesão dos respectivos poderes executivos. São elementos constitutivos da Política PDE/Plano de Metas o reconhecimento da autonomia dos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), orientados por um regime de colaboração, resguardado os papéis, responsabilidades e prioridades inerentes a cada nível governamental.

Os estados e municípios, ao aderirem ao Plano de Metas, firmam um compromisso devendo elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo o Art. 9º do Decreto N° 6.094/2009, “o PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2009a, p. 45)

Em um primeiro momento, com apoio de uma equipe técnica do MEC é realizado um diagnóstico local, identificando-se as ações com vista à melhoria na qualidade do ensino. Este diagnóstico constitui-se em requisito para celebração do convênio, estando ainda em pauta o compromisso de realização da Prova Brasil, utilizado para composição do IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica). De acordo com Mafassioli (2011):

Os estados e municípios que fizeram a adesão ao Plano e elaboraram o PAR (Plano de Ações Articuladas), um dos instrumentos da política macro “PDE/Plano de Metas”, estão recebendo assistência técnica e financeira da União, através de diferentes órgãos do MEC, incluindo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), especificamente ligada à execução do PAR. Atualmente, no Brasil, esta é a porta de acesso aos programas e ações federais da área de assistência voluntária aos estados e municípios .

Um dos programas integrados ao PDE e que vem recebendo grande destaque é o de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Embora já reconhecido como um dispositivo pedagógico essencial no processo inclusivo, foi a partir de 2008 que este espaço recebeu uma supervalorização. Dados divulgados no Portal do MEC mostram que de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi criado em abril de 2007, tendo como principal justificativa o importante papel que o Programa teria ao “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional

especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007, p. 1).

Em 2011, já havia no Brasil 39.272 SRMs. E, dentre os 5.246 municípios que no ano de 2013 possuíam matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial nas redes públicas de ensino, 5.020 (96%) aderiram ao Programa SRMs. Nesse mesmo ano, foram adquiridos equipamentos de tecnologia assistiva, mobiliário e material pedagógico acessível para atualizar 13.500 SRMs existentes e implantar 4.000 novas (REBELO, 2016).

Nesse mesmo ano o Brasil experimenta fortes críticas ao PNE (2001-2011). Desse modo, com uma parcela significativa de metas não atingidas, caminha-se para a aprovação do PNE (2011-2020) repetindo, praticamente, o texto do Plano anterior.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), representa a política pública de educação do Estado Brasileiro, em face de seu tempo de abrangência ser superior a quaisquer governos que possa vir a passar. Nos bastidores, sua elaboração foi acirrada tendo em vista as discussões e os acordos que foram alinhavados durante a tramitação no Congresso Nacional. O desfecho contempla uma série de arranjos políticos que asseguraram os interesses do Governo em vigor, dentre eles a continuidade da renúncia do Estado às políticas sociais e manutenção da relação público/privado.

O processo de aprovação da Lei 13.005/2014 se efetiva após quatro anos de término da vigência do Plano anterior, destacando-se no novo Plano em relação à Educação Especial a Meta 4: “universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, mediante a garantia de “sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL/MEC, 2014, p. 55).

Retomando a questão das SRMs, para o ano 2014, a meta era atingir a implantação de 42.000 novas salas e a atualização de 30.000 implantadas no período de 2005 a 2010 (SECADI, 2015b). Tais metas foram previstas como uma das principais ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação no Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, visando promover a organização e a oferta do AEE nas escolas públicas, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O Relatório do MEC de 2015 divulgou os principais indicadores da Educação Especial, no qual contabilizou o total de 4.1751 SRMs em funcionamento no País (MEC/INEP, 2015), isso representa, após sete anos de institucionalização do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, crescimento absoluto de cerca de 5.785, correspondendo a 71% em relação ao início do Programa.

A responsabilidade na execução deste Programa é hoje da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), órgão que era responsável pelas políticas educacionais no Ministério da Educação voltadas para alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Como explicado, anteriormente, a antiga Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP) foi extinta e suas ações foram incorporadas à SECADI em 2011, a qual passou a ser responsável também pelas ações e programas voltados à Educação Especial.

Apoiado pelo Programa de SRMs, o Programa de Complementação no Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiências (PAED), foi criado por meio da Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 (BRASIL, 2004), regulamentado pelas Resoluções nº 4, de 13 de março de 2006 (BRASIL, 2006), e nº 28, de 14 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), ambas do Conselho Deliberativo do FNDE.

O Programa tinha como finalidade garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado aos “educandos portadores de deficiência” e sua progressiva inserção em classes comuns do ensino regular. Sendo que, o Atendimento Educacional Especializado é um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 3), permitindo complementar e suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, mediante o apoio permanente e limitado no tempo e na frequência deles às salas de recursos multifuncionais.

Assim, o Ministério da Educação (MEC) foi, gradativamente, adotando estratégia de indução da transformação das antigas Salas de Recursos (SR) já existentes em algumas regiões do país (ALMEIDA, TEZARI, 2006; 2005; BURKLE, 2010; REBELO, 2012; 2016; CORRÊA, 2012) em Salas de Recursos Multifuncionais, expandindo essa forma de serviço para todo território nacional.

Visualizando essa realidade, outra questão que ressaltamos, na relação entre a rede municipal de ensino de Manaus e as instituições do Terceiro Setor, diz respeito aos investimentos aplicados na escola pública a partir, dentre outras iniciativas, da criação desses dois Programas: Programa de Complementação no Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiências (2006) e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007).

Nessa direção e, considerando os milhões de reais³⁷ investidos na reestruturação das escolas públicas para a gradual transição do aluno com deficiência das escolas especiais (públicas e privadas) para a rede regular de ensino – meta traçada pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). E mais recente, preceituada na meta 4 do atual PNE que, tem por finalidade a universalização do acesso à educação básica e Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Entre as ações previstas para se atingir essa meta, pelo menos duas citam diretamente as SRMs, com previsão de expansão desse espaço para as escolas do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL/MEC, 2014).

Baseando-se, também, no crescimento do número de matrículas³⁸ dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, em classe comum, por todo o País, torna-se imperiosa a explicitação das matrículas efetivas, das ações e resultados alcançados pelas instituições do Terceiro Setor que atendem esse público por meio de convênios com o poder público municipal, no âmbito da SEMED.

Outro aspecto que precisa ser analisado no acompanhamento e a supervisão das atividades dessas instituições do Terceiro Setor é a contrapartida estabelecida nos termos de convênios com a rede municipal de ensino de Manaus, quanto à melhoria das condições estruturais: físicas, técnicas, tecnológicas e didático-pedagógicas das mesmas. Uma vez que, à medida que a exigência para a inclusão escolar avança nos Estados e municípios, todas as

³⁷ Segundo dados do FNDE, foram liberados em outubro de 2016 R\$ 800 milhões para a complementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados creche, pré-escola, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação profissional, ensino médio, além de educação indígena, quilombola e atendimento educacional especializado, nas redes estaduais, distrital e municipais. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias>. Acesso em 30 de outubro de 2017.

³⁸ De acordo com os dados do Censo Escolar 2013, houve um crescimento significativo no número de matrículas da Educação Especial nas escolas públicas de todo o País, no período de 2007 a 2013. Em 2007, 62,7% do total de matrículas da educação especial estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas públicas e 21,2% nas privadas. Do total de 843.342 matrículas na educação especial, 194.421 estavam nas escolas exclusivamente especializadas e classes especiais (23%) e 648.921 em classe comum (77%).

escolas (públicas e privadas) necessitam se adequar às exigências de qualificação dos profissionais da educação, existência de equipe multidisciplinar, dentre outros, além de estrutura física, técnica e tecnológica que atendam aos padrões de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência.

A interação com os documentos da gestão macro da rede municipal de ensino de Manaus nos permitiu averiguar os mecanismos de monitoramento e acompanhamento das metas e ações empreendidas pelo setor público, visando avaliar as parcerias firmadas com as instituições do Terceiro Setor em termos de caracterização e qualidade do trabalho desenvolvido e otimização dos recursos transferidos. Obtendo ainda, elementos para identificar na rede municipal de ensino, as perspectivas de acompanhamento das metas nacionais para a universalização do acesso, permanência e promoção da pessoa com deficiência na escola pública.

3. ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS: CONFIGURAÇÃO E ATUAÇÃO DO TERCEIRO SETOR

Este capítulo objetiva explicitar a configuração da escolarização da pessoa com deficiência na rede municipal de ensino de Manaus, abordando um panorama da Educação Especial nas escolas municipais e a atuação das instituições do Terceiro Setor conveniadas. Antes disso, elegemos como necessária a abordagem do macro processo educacional estadual, mais especificamente, as primícias da Educação Especial no Estado do Amazonas, uma vez que os dados históricos denunciam como bastante antiga a presença do setor privado frente às responsabilidades do poder público.

O diagnóstico do atendimento à pessoa com deficiência no Amazonas apresentado no Plano Estadual de Educação (2015-2025) e as metas estabelecidas para os próximos 10 (dez) anos, bem como o contexto atual da Educação Especial na rede pública estadual também são abordados ao longo do texto. Em seguida, enfatizaremos os principais aspectos políticos, econômicos e sócio-históricos que determinam a estrutura e o funcionamento dessa modalidade de ensino na rede municipal de ensino de Manaus.

Como suporte às considerações que elaboramos sobre a relação entre a rede municipal de ensino e as instituições do Terceiro Setor para a escolarização da pessoa com deficiência em Manaus utilizaremos dados quantitativos oficiais. No entanto, reconhecemos os limites que tais informações possuem e o cuidado que devemos ter na apropriação dos mesmos em estudos investigativos, pois devem ser compreendidos no espaço-tempo político-social e econômico no qual foram construídos.

Essa preocupação com a abordagem de dados estatísticos oficiais é justificada por Januzzi (1998), ao explicar que no Brasil o movimento de municipalização que marcou o período após a Constituição de 1988 criou novas demandas em relação às estatísticas públicas

municipais. Apesar disso, os gestores dos municípios não têm dado a devida prioridade aos levantamentos estatísticos, e assim pesquisas que poderiam aperfeiçoar as iniciativas do poder executivo municipal, a exemplo, projeções populacionais e pesquisas que envolvam o público-alvo de seus programas de governo têm sido preteridas por não se considerar relevante dispor dessas informações. (JANNUZZI, 1998)

As imprecisões e limitações das estatísticas oficiais sobre a Educação Especial devem ser consideradas no desenvolvimento da pesquisa, porém não podem estabelecer-se como critérios de sua exclusão enquanto importante fonte de dados. Dessa maneira, Lopes e Galvão (2001, p. 93), justificam a variedade de fontes de pesquisa como necessária ao processo de investigação:

[...] um trabalho é mais rico e mais confiável quanto maior for o número e tipos de fontes a que se recorreu e com quanto maior rigor tenha sido exercido o trabalho de confronto entre elas. Quanto mais se dispuser de uma pluralidade de documentos, mais possibilidades se têm de melhor explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento sobre o tema de pesquisa.

A partir da imersão nos dados oficiais sobre a Educação Especial, visualizamos no Censo IBGE de 2010 que, o Brasil tem 45.606.048 de pessoas com deficiência, o que equivale a 23,9% da população do País. 18,60% foram declaradas pessoas com deficiência visual, 7% com deficiência motora, 5,10% com deficiência auditiva e 1,40% com deficiência mental. Em termos de Amazonas, o mesmo Censo informa que 26% da população possui algum tipo de deficiência, ou seja, 790.647 pessoas.

A população da cidade de Manaus registrou um crescimento de 22,24%, passando de 1.405.835, em 2000, para 1.718.584 em 2010. Desse total 461.414 são pessoas com deficiência, o equivalente a 23% da população. Esse percentual está muito acima do percentual mundial, pois segundo o registro da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2010 havia 1 (hum) bilhão de pessoas com deficiência no mundo, aproximadamente, 7% da população (BRASIL, 2010). Daí advogarmos a necessidade de acompanhamento e cobrança das ações do Estado quanto à escolarização das pessoas com deficiência, de maneira que as instituições especializadas, de caráter privado, que ofertam atendimentos restritos e ainda insuficientes a esse público, não ocupem centralidade nesse processo, entendido como responsabilidade pública.

3.1 A Educação Especial no Estado do Amazonas

Considerando a escassez de fontes documentais quanto as primeiras iniciativas dirigidas ao público-alvo da Educação Especial no Amazonas, mas destacando a necessidade de evidenciar um breve panorama desse período, apresentamos nessa parte inicial do capítulo breves considerações, extraídas das publicações e trabalhos realizados sobre o tema. Essa explanação busca situar a realidade das experiências em Manaus no contexto mais amplo do Estado, ressaltando que a Educação Especial desde sua gênese é ofertada pelas instituições do setor privado, com apoio do governo estadual.

Objetivamos, também, explicitar o papel da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) na educação das pessoas com deficiência, uma vez que essas ações do governo estadual antecedem a criação da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED e se estendem até o momento, apresentando princípios e práticas inerentes a cada momento histórico da educação brasileira, em particular, da Educação Especial.

3.1.1 Instituto Montessoriano Álvaro Maia³⁹

O atendimento às pessoas com deficiência no Estado do Amazonas teve início por meio da iniciativa privada, com a implantação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia, escola criada pelo desembargador André Vidal de Araújo na década de 1940.

Com o auxílio do Governo do Estado, que pagava professores e lhes propiciava cursos de especialização em educação de surdos, a equipe do Instituto participou de estágio fora do Amazonas com renomados especialistas no assunto, alcançando pleno domínio do método Braille. Além do apoio do Governo do Estado, o trabalho do Instituto era mantido com a contribuição mensal de comerciantes como J. G. Araújo, J. Rufino, J. S. Amorim, a ajuda de comerciantes do Mercado Municipal Adolfo Lisboa, que lhes davam alimentos e outros gêneros alimentícios. Também forneciam apoio os membros ilustres da sociedade amazonense.

No início da década de 1970, por iniciativa da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), junto ao Ministério da Educação, os primeiros professores da rede pública estadual foram especializados através de cursos em educação de surdos, oferecidos no estado

³⁹ Extraído da Biblioteca Virtual da Secretaria de Cultura do Estado Amazonas. Disponível em: <http://bv.cultura.am.gov.br/templates/areatematica/seriememoria/pdf>. Acesso em 15/05/2016.

do Rio de Janeiro. A partir de 1972, o atendimento educacional aos alunos com deficiência visual, auditiva e mental foi organizado em classes especiais implantadas em escolas comuns da capital do Estado. Em 1975 o Instituto Montessoriano encerrou sua trajetória e ficou fechado e abandonado durante muitos anos. Em 2002, o que restou de sua fachada foi demolido para a construção de um condomínio.

As três classes especiais, implantadas como experiência piloto pelo Instituto Montessoriano significaram o marco inicial na escolarização de pessoas que estavam até aquela época à margem da escola, sem nenhuma oportunidade de desenvolverem suas potencialidades. Complementando tal iniciativa, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas implementou, em 1975, um setor responsável pela Educação Especial denominado Coordenação de Programas de Assistência ao Educando Especial, com equipe especializada para várias deficiências. Posteriormente este trabalho foi estendido ao interior (MATOS, 2008).

3.1.2 Centro Especial “Helena Antipoff” da Sociedade Pestalozzi do Amazonas

O início do Movimento Pestalozziano no Brasil se deu em 1926 na cidade de Porto Alegre com a criação do Instituto Pestalozzi de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul, pelo Professor Thiago Würth e foi criado com foco no atendimento das pessoas com dificuldades de aprendizagem, sendo em 1928 fundada pelo mesmo educador a Sociedade Pedagógica Pestalozzi (BUENO, 2011).

De acordo com o autor, em 1929 chega ao Brasil, a educadora russa Helena Antipoff, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, trazendo o legado de informações e aprendizagem obtido com Johann Heinrich Pestalozzi, enfatizando o trabalho na reabilitação e na formação de recursos humanos no atendimento à pessoa com deficiência.

Posteriormente a Instituição se expandiu para outros Estados com a implantação das Associações Pestalozzi em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em São Paulo e a constituição de cursos de formação para o atendimento e a educação de crianças com deficiência. Tais cursos tinham como objetivo apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da educação de crianças com deficiência intelectual, a partir da cultura escolar da Fundação Pestalozzi do Rio de Janeiro (capital do Brasil na época e sede promotora das formações).

A Associação Pestalozzi de Manaus⁴⁰ foi fundada em 1978, por iniciativa de uma funcionária da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC) que observou que a demanda de pessoas com deficiência era grande, evidenciando a necessidade de se criar uma escola voltada para atender alunos nesse segmento.

Em 1982, a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), doou o terreno e a verba para ser construída a atual escola, nos parâmetros adequados para receber pessoas com deficiência. Em 1984, o novo prédio foi inaugurado, assim a Associação Pestalozzi de Manaus ampliou seus serviços, tendo como base a assistência social, sendo uma Instituição sem fins econômicos, filiada à Federação Nacional das Associações Pestalozzi – FENAPESTALOZZI e Federação das Associações Pestalozzi do Amazonas FASPAM.

A capacidade de atendimento da Instituição é de 300 usuários e o público-alvo está inserido na política de assistência social, onde os serviços socioassistenciais desenvolvidos são de proteção social básica, bem como proteção social especial quando se faz necessário.

A Associação Pestalozzi de Manaus desenvolve suas ações, tendo como foco a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e funcionais, assim como, suas famílias. Viabiliza direitos sociais e garante o fortalecimento de vínculos familiares, através dos serviços educacionais, atendimento clínico, psicológico, fisioterapêutico e serviço social. O serviço social desenvolve ações de acolhimento, orientação, encaminhamentos, defesa e garantia de direitos.

O Centro Especial “Helena Antipoff” da Sociedade Pestalozzi do Amazonas, atualmente, desenvolve atividades nas áreas de deficiência intelectual e autismo. Possui uma unidade na Capital e em mais 08 (oito) municípios do Estado. São oferecidos cursos e oficinas para profissionalização, contando com escola especializada no processo de inclusão, com Estimulação Precoce (de 0 a 3 anos de idade), Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e 6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos (15 a 39 anos de idade), Oficinas Protegidas (acima de 40 anos de idade). Também desenvolve habilidades em artesanato, terapia ocupacional e culinária.

3.1.3 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE

⁴⁰ Extraído do sítio eletrônico da Federação das Associações Pestalozzi do Amazonas. Disponível em <http://www.fenapestalozzi.org.br/am/associacoes-regional/am>. Acesso em 12 de julho de 2017.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – é fruto de um movimento pioneiro no Brasil para prestar assistência médico-terapêutica as pessoas com deficiência intelectual. Esse movimento surgiu no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954. Beatrice e George Bemis, diplomatas representantes dos Estados Unidos, ao chegarem ao Brasil, naquele ano, não encontraram nenhuma entidade de acolhimento para um filho com a síndrome de Down.

Conforme Vêras (2000), o fato supracitado motivou o casal a lutar por um organismo que contemplasse o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Aliaram-se aos diplomatas, pais, amigos e médicos das pessoas com deficiência e, com eles, nasceu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE - em março de 1955, em uma reunião na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, para escolha do seu Conselho Deliberativo. A APAE, contando com o apoio e o espaço cedido pela Sociedade Pestalozzi, deu início aos seus trabalhos pedagógicos; conseguiu formar duas turmas com 20 crianças com deficiência, nesse mesmo ano de 1955.

Os contextos sociopolítico, econômico e cultural no qual a APAE foi fundada categorizavam as pessoas com deficiência múltipla e intelectual como diferentes dos demais, provocando dificuldades na aprendizagem. Por conseguinte, as instituições de ensino público e privado excluía essas pessoas dos processos de ensino e aprendizagem que ofereciam à população escolar (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011), logo o movimento apaeano se ampliou para outras capitais e a *posteriori* para as cidades do interior dos estados.

No Amazonas, o Movimento Apaeano começou com o funcionamento da APAE de Manaus, criada em 04 de maio de 1973. Em 02 de março de 1996, quando se criou a Federação das APAES do Estado do Amazonas – FEAPAES – AM, já funcionavam: APAE de Manaus, APAE de Itacoatiara, APAE de Manacapuru, APAE de Tefé, APAE de Careiro.

Atualmente, a APAE possui unidades na Capital e em mais 11 (onze) municípios do Estado. A cada 03 (três) anos é realizada eleição na Federação das APAES do Estado do Amazonas – FEAPAEs/AM, sendo eleitos pelos Presidentes de APAEs no Estado os membros da Diretoria Executiva composta por 08 membros, o Conselho de Administração composto pelas 11 (onze) Apaes do Estado e o Conselho Fiscal integrado por 06 membros.

A missão do Movimento Apaeano (Federação Nacional das APAES, Federação Estadual das APAES e as APAES) é principalmente “atuar na defesa e garantia de direitos

para melhorar a condição de vida da pessoa com deficiência intelectual e múltipla”. Para tanto, conhecer as políticas públicas voltadas para as áreas da saúde, educação, trabalho, assistência social, esporte e lazer, entre outras é de fundamental importância, assim como conhecer as diretrizes aprovadas pela Federação Nacional das APAEs e de utilização obrigatória pela Rede Apaeana.

A APAE de Manaus oferece a seus usuários, pessoas com deficiência intelectual e múltipla, serviços nas áreas de saúde (Neurologia, Pediatria, Genética, Fisioterapia, Fonoaudiologia), educação, Terapia Ocupacional, Psicologia e Assistência Social. Esse trabalho compreende: Avaliação, Atendimento médico, Detecção precoce de transtornos; Diagnóstico; Estimulação precoce; Atendimento clínico individual ou em grupo; Intervenção direta, como por exemplo, na realização de estimulação dentro de sala de aula, junto com o professor, buscando facilitadores de aprendizagem; Informação e orientação aos pais, educadores e cuidadores; Encaminhamento a outros profissionais quando necessário; Possibilitar o desenvolvimento de novas habilidades para proporcionar maior independência; Promover a inclusão social e no mercado de trabalho.

A Instituição atendeu em 2017, 220 internos com deficiência intelectual e mais 200 crianças não internas, totalizando mais de 400 atendimentos diários. A instituição conta com o apoio de 53 colaboradores, sendo 30 funcionários, 17 professores, sete técnicos. Realiza em média 3500 atendimentos ao mês pela equipe multifuncional.

3.1.4 Escolas Especiais e serviços especializados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AM) direcionados à pessoa com deficiência

Como explicitado anteriormente no item 3.3.1, os registros aos quais tivemos acesso apontam que desde a década de 1940 o governo do Amazonas apoia os projetos do setor privado na área da Educação Especial.

À medida que os movimentos internacionais subsidiam as discussões e políticas públicas nacionais, aumentam as exigências por medidas mais efetivas dos governos estaduais em favor da educação das pessoas com deficiência. Tal situação no Amazonas é observada a partir da década de 1980, quando a demanda cresceu e exigiu da administração pública a organização de serviços que atendessem maior número de alunos, principalmente nas áreas das deficiências auditiva e visual.

Diante disso, a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, por meio da Coordenação de Educação Especial, criou através do Decreto 6.331, de 13 de maio de 1982, as Escolas Especiais: Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, para o atendimento dos alunos com deficiência auditiva (surdos severos e profundos); Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira, para o atendimento dos alunos com deficiência visual (cegos e com visão subnormal); Oficina Pedagógica Diofanto Monteiro, para atendimento dos alunos com deficiência mental, maiores de 14 anos, na profissionalização de nível básico.

A promoção da escolarização dessa parcela da sociedade por meio de atendimentos diversificados foi regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, por meio da Resolução nº 138/12 que estabelece normas para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas⁴¹:

a) Escolas Exclusivas

Escola Augusto Carneiro dos Santos – específica para pessoas que apresentam deficiência auditiva/surdez, com matrícula na Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Com o apoio de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Libras/Língua Portuguesa nas turmas.

Escola Joana Rodrigues Vieira – específica para pessoas que apresentam deficiência visual (cegas e baixa visão), com atendimento na Educação Infantil em estimulação precoce (0 a 3 anos) e Ensino Fundamental 1º ciclo.

Escola Manoel Marçal de Araújo – específica para crianças que apresentam deficiência intelectual com matrícula na Educação Infantil, estimulação essencial e 1º ano do ensino fundamental.

b) Oficina Pedagógica: Escola Diofanto Vieira Monteiro – destina-se a pessoas com deficiência intelectual, maiores de 14 anos e tem como objetivo desenvolver atividades laborativas;

c) Centro de Apoio Pedagógico Especializado – Escola Mayara Redman Abdel Aziz:

Centro de apoio pedagógico para pessoas com deficiência visual – viabiliza os recursos específicos para os alunos cegos ou com baixa visão e desenvolve a formação de

⁴¹ Informações extraídas do sítio eletrônico da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM). Disponível em <http://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em 20 de maio de 2017.

profissionais que atendem alunos estes surdos e organiza ações voltadas para o apoio a este seguimento social;

Centro de Apoio Pedagógico Especializado para pessoas com deficiência auditiva/surdez: desenvolve a formação de profissionais que atendem alunos surdos e organiza ações voltadas para o apoio a este seguimento social.

Centro de Atendimento Educacional Específico para apoio à inclusão, avaliação e encaminhamento escolar;

Núcleo de Atendimento de Altas Habilidades: destinado a identificar, encaminhar, acompanhar e capacitar professores nesta área e destina-se ao atendimento de alunos dos anos iniciais Manoel Marçal de Araújo do Ensino Fundamental, que apresentam talentos nas diversas áreas.

d) Classes Hospitalares: atendimentos diferenciados organizados para atender crianças hospitalizadas por longos períodos e tem como objetivo garantir a continuidade de estudos das mesmas através da articulação com as escolas de matrícula e ainda oferecer atividades pedagógicas diversas para as crianças que não estão em idade escolar, como forma de suavizar a rotina hospitalar: Hospital Infantil da Zona Leste; Lar da Criança com Câncer e Fundação Hospitalar de Hematologia e Hemoterapia do Amazonas (FHemoam);

e) atendimentos Domiciliares: Implantados como o objetivo de garantir a continuidade de estudos de jovens que por graves problemas de saúde não podem frequentar a escola. A matrícula é efetivada em uma escola e o atendimento é realizado em domicílio;

f) Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço escolar onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado com o objetivo de garantir a complementação curricular aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em turmas inclusivas cursando o Ensino Fundamental ou Médio.

Os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na educação básica em todo o Estado, distribuídos nas escolas especiais, classes especiais e salas comuns da rede estadual, municipal e privada no período de 2007 a 2013, representam o seguinte quantitativo:

Tabela 01
Porcentagem de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação Matriculados na educação básica Estado do Amazonas

<i>Ano</i>	<i>Classes Especiais</i>		<i>Escolas Exclusivas</i>		<i>Classes Comuns</i>	
	MI	%	MI	%	MI	%
2007	1.009	15,6	3.583	55,2	1.894	29,2
2008	1.129	15,1	3.039	40,6	3.310	44,3
2009	544	7,5	3.297	45,3	3.438	47,2
2010	531	6,3	3.087	36,9	4.748	56,8
2011	604	7,4	2.157	26,5	5.381	66,1
2012	543	5,4	2.345	23,5	7.090	71,1
2013	815	8,0	1.794	17,7	7.543	74,3

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação (2007-2013)

Os dados demonstram que o público-alvo da Educação Especial que frequenta a escola no Estado do Amazonas totalizou 6.486 alunos em 2007, passando a 10.152 alunos em 2013. Havendo oscilação desses quantitativos no período mencionado. No entanto, o aumento significativo da matrícula desses alunos nas classes comuns caminha ao lado das matrículas nas classes especiais e escolas especiais, significando que a inclusão escolar ainda constitui-se uma perspectiva.

Outra observação importante se refere à comparação entre percentual nacional de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas salas comuns das escolas regulares e o resultado alcançado pelo Estado do Amazonas. Segundo dados do governo federal (SECADI, 2015b), o percentual de inclusão escolar na educação básica alcançado no Brasil de 2007 a 2013 foi de 47%, 54%, 61%, 69%, 74%, 76% e 77%, respectivamente. Enquanto que no Amazonas, conforme a tabela anterior, a maior aproximação dos percentuais do Estado com a realidade nacional é observado somente em 2012 (71,1%) e em 2013 (74,3).

Os resultados alcançados até 2013 no Estado representam o desafio anunciado para os anos seguintes, pois além da preocupação com o acompanhamento dos alunos inclusos nas salas comuns que, certamente, passa por questões de reconfiguração da estrutura e funcionamento dessas escolas (recursos humanos, materiais e infraestrutura), foi preciso redobrar esforços no sentido de diminuir gradativamente as matrículas nas classes especiais e

escolas especiais – públicas e privadas conveniadas - para cumprir as metas e diretrizes do governo federal, no que se refere à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Mais adiante veremos que nesse total geral de matrículas no Estado estão incluídas as matrículas do público-alvo da Educação Especial que frequentam as instituições do Terceiro Setor. Essa continuidade da parceria do setor público com as instituições privadas atende a uma lógica capitalista, porém contrária as diretrizes para a educação da pessoa com deficiência. Visto que, nesse período de 2007 a 2013, ocorre a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ampliando os encaminhamentos e exigências com vistas à inclusão escolar.

Uma vez que, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994b) estabelecia os parâmetros para a integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e, a Política de 2008 aponta caminhos para a inclusão escolar - ainda que enquanto “perspectiva” - a manutenção da parceria entre o poder público e as instituições privadas não poderia mais ser justificada. Ou em último caso, do ponto de vista pedagógico previsto nos dois documentos em questão, até caberia manter tal parceria, desde que as instituições do Terceiro Setor realizassem uma reestruturação capaz de cumprir as exigências da integração (1994) ou da oferta, no contra turno, do Atendimento Educacional Especializado (2008) aos alunos matriculados na rede pública de ensino. O que não ocorreu, uma vez que os dados do Censo Escolar (2010) e outras informações que apresentaremos nas seções posteriores evidenciam que as instituições conveniadas mantêm até os dias uma proposta de trabalho que não atende à escolarização desse público.

Paralelo ao cenário da integração (BRASIL,1994b) e da inclusão escolar prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os movimentos nacionais acompanhavam as discussões e encaminhamentos internacionais, amadurecendo as ideias em torno do projeto de lei que culminou com a aprovação da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Desse modo, contrariando os avanços das propostas de inclusão escolar em nível internacional e nacional, a parceria da rede estadual (SEDUC) com as instituições do Terceiro Setor no período de 2007 a 2013 apresenta a seguinte configuração:

Tabela 02
Percentual de Matrículas em Escolas Comunitárias, Confessionais ou
Filantrópicas Conveniadas com o Poder Público Estadual.

Ano	<i>Classes Comuns</i>		<i>Classes Especiais</i>		<i>Escolas Exclusivas</i>	
	MI	%	MI	%	MI	%
2007	5	0,3	0	0	1.821	99,7
2008	45	3,1	445	30,8	956	66,1
2009	24	1,8	155	11,6	1.157	86,6
2010	22	1,7	148	11,3	1.142	87
2011	38	5	253	33	476	62,1
2012	31	3,1	180	18	790	78,9
2013	93	15,3	125	20,6	390	64,1

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Preparação: Todos Pela Educação (2007-2013)

Pelos dados expostos e, considerando, a Política de Educação Especial (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a atual Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) é possível afirmar que, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) embora ampliando as vagas nas classes comuns da rede pública e das instituições conveniadas, não conseguiu intervir incisivamente na redução de matrículas nas escolas especiais e salas especiais. Tendo ainda um percentual de 64% de matrículas nas escolas especiais da rede privada em 2013, o que é considerado muito elevado se comparado ao percentual nacional que foi de 23% (BRASIL, 2015).

Se por um lado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define os parâmetros do acesso, da permanência e da aprendizagem da pessoa com deficiência nas salas regulares de escolas que possuam o Atendimento Educacional Especializado. Por outro o Plano Estadual de Educação (2015- 2025), aprovado pela Lei nº 4183/15 apresenta em seu texto várias confusões conceituais, além de imprecisões no que se refere ao público-alvo da Educação Especial e a quais fatores se refere a inclusão escolar, propriamente dita. Temos como exemplo esse trecho do referido Plano Estadual de Educação:

No Estado do Amazonas a educação inclusiva tem se destacado e o número de alunos público alvo da Educação Especial tem se ampliado significativamente no decorrer dos anos. Considerando-se o redimensionamento dos objetivos, novo

conceito e a nova atribuição da Educação Especial, busca-se a universalização desse processo educativo, com a implantação de um conjunto de serviços e de recursos de apoio educacional especializado que deve ser disponibilizado por meio de Salas de Recursos Multifuncionais, Centro de Atendimentos Especializados e outros serviços de apoio específicos para professores e alunos. Ao longo dos anos o acesso à escolarização para pessoas com deficiência vem sendo significativamente ampliado conforme consta nos demonstrativos de: sala de recursos multifuncionais, classes ou serviços especializados, públicos ou conveniados (AMAZONAS, 2015, p. 39).

O mesmo Plano destaca que, embora a rede estadual de ensino ainda não tenha 100% alunos com deficiência nas salas comuns, “a partir de 2007, houve aumento significativo de matrículas, pois somente na rede pública de ensino do Estado do Amazonas, a porcentagem de matrícula dos alunos especiais, nas classes comuns, passou de 43,5% em 2007 para 79,4% em 2013. Um crescimento satisfatório” (p. 40).

Mediante as metas do Plano Nacional de Educação (2011-2020) para a Educação Especial⁴² e, considerando os dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2010) quanto ao percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola - no Brasil é 85,8%, na Região Norte 83,5% e no Estado do Amazonas, de 81,4%, - a SEDUC/AM estabeleceu no Plano Estadual de Educação (AMAZONAS, 2015) 20 (vinte) estratégias para alcançar a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Merece destaque a estratégia 4.16 do Plano Estadual de Educação, qual seja “Definir, no segundo ano de vigência deste PEE/AM, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação” (AMAZONAS, 2015, p.50).

Enxergamos nessa estratégia uma perspectiva importante no que se refere nosso objeto de estudo: a relação entre a rede municipal de ensino e a instituições do Terceiro Setor para a escolarização da pessoa com deficiência. Visto que, a responsabilidade por esses mecanismos de acompanhamento e supervisão devem ser compartilhados entre a esfera estadual e municipal. Porém, reconhecemos que somente essa estratégia não garantirá meios satisfatórios para uma efetiva avaliação dessa parceria. Ressaltamos, ainda, que as discussões contemporâneas em torno da transparência no setor público se voltam para ações mais incisivas e participativas, como, por exemplo, as auditorias públicas.

⁴² Com destaque para a Meta 4: “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, p. 145).

Outro aspecto também relevante, do ponto de vista das políticas públicas e do discurso oficial empregado nos documentos pesquisados, diz respeito ao equívoco entre as terminologias, as práticas e os resultados efetivos que a rede estadual apresenta. Como primeiro exemplo disso, vemos no texto do Plano Estadual de Educação (2015-2025) que “no Estado do Amazonas a **educação inclusiva** tem se destacado e o número de alunos **público alvo da Educação Especial** tem se ampliado significativamente no decorrer dos anos” (p. 39). Outro exemplo de equívoco aparece no seguinte trecho do documento em tela, quando destaca “[...]a partir de 2007, houve **aumento significativo de matrículas**. “[...] a porcentagem de matrícula dos alunos especiais, nas classes comuns, passou de 43,5% em 2007 para 79,4% em 2013” (p. 40) (**grifo meu**).

No primeiro exemplo, os autores do documento confundem educação inclusiva com Educação Especial, pois entendemos que, enquanto houver segregação - salas especiais, escolas especiais ou exclusivas como a SEDUC denomina - não se consolidará a inclusão escolar e, por conseguinte, a educação inclusiva. Então, há uma pretensão do poder público em afirmar que a educação inclusiva é realidade na rede estadual de ensino. No entanto, os dados apresentados no mesmo Plano Estadual de Educação comprovam que a Educação Especial está organizada em escolas especiais, classes especiais e serviços de apoio especializado, além das parcerias da SEDUC com as instituições do Terceiro Setor que atendem pessoas com deficiência.

No segundo exemplo, o Plano Estadual de Educação (2015- 2025) ao enfatizar o “aumento significativo de matrículas” do público-alvo da Educação Especial na sala de aula regular (de 43,5% em 2007 para 79,4% em 2013), desconsidera o que a literatura internacional e nacional orienta, assim também o que os documentos oficiais estabelecem em termos de inclusão escolar: acesso, permanência e aprendizagem desses alunos. Significa que, se o Estado garante o acesso - que é sua obrigação por lei - apenas realizou a primeira etapa do processo de inclusão escolar. Enfim, matricular não é sinônimo de incluir.

3. 2. Escolarização da pessoa com deficiência em Manaus

A história da educação no Amazonas acompanha os movimentos nacionais em vários aspectos. Nessa direção, a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus, desde seu início nos anos de 1940, tem sido determinada pela relação entre o setor público e as instituições privadas. Estando essas ações sob a responsabilidade exclusiva da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AM) até 1991, quando foi implementada a Educação Especial

na rede municipal de ensino, amparada pela Lei nº 50, de 04/01/91e, na sequência, é criado o Núcleo de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961) tramitou na esfera legislativa por 15 anos (1946-1961) e representou a privatização do ensino público, haja vista que a iniciativa privada recebia a maior parcela dos recursos públicos, enquanto isso, a população acima de 15 anos era composta por 50% de analfabetos (1950) e a taxa de escolarização era de apenas 26% da população na faixa etária dos 5-19 anos (SAVIANI, 1999).

Embora em 1960 o governo federal tenha iniciado algumas medidas em torno de políticas públicas voltadas para as pessoas público-alvo da Educação Especial, a articulação entre o setor público e o privado no Amazonas assemelhava-se com a realidade do restante do País. Sendo assim, a educação de pessoas com deficiência estruturou-se por meio de serviços paralelos à educação regular, implementados, prioritariamente, em espaços segregados de ensino. Dessa maneira, essa população, passou a ser atendida por: (a) instituições especiais privadas de caráter filantrópico ou (a) classes especiais, implementadas majoritariamente no sistema público de ensino.

Ao longo da década de 1960, segundo Jannuzzi (2006), ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais (maioria instituições filantrópicas), cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, reafirmou-se, no plano da educação especial, o direito à educação. O Artigo 88 dessa Lei prescrevia que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Porém, não fica especificado se a expressão “sistema geral” equivale à utilização dos mesmos serviços educacionais ou, ao contrário, compreenderia também os serviços educacionais especiais. Mazzotta (2001), ao discorrer sobre as prescrições do referido documento, expõe essa questão dúbia que o termo pode sugerir:

[...] na expressão ‘sistema geral de educação’, pode-se interpretar o termo ‘geral’ com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda, um sentido de universal referindo-se a totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (MAZZOTTA, 2001, p. 68).

Em comparação com a situação da década anterior de 1950, em que as perspectivas de escolarização para esses alunos eram reduzidas, as orientações do referido documento, pelo menos em parte, já acenavam para a oferta educacional no sistema geral de ensino. A implantação da obrigatoriedade da escolarização básica foi um fator que conferiu um “[...] considerável aumento de alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e outras necessidades especiais nas salas de aula regulares” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003 p.94). Por outro lado, a vigência dos serviços educacionais especializados, em oferta nas instituições e centros de reabilitação, continuou em expansão.

Convém ainda ressaltar que as iniciativas privadas configuraram-se nesse período como a própria expressão do atendimento implantado. Embora o modelo institucionalizado possa ser considerado segregacionista, pois mantinha as pessoas com deficiências distantes dos espaços regulares de ensino, é preciso levar em conta que esse modelo, em certa medida, propunha-se a responder às necessidades educacionais específicas dos diferentes tipos de deficiência. Por outro lado, cumpre considerar também que a existência dessas instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso no sentido de inviabilizar ou até mesmo dificultar o ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular (MAZZOTTA, 2001).

Os dados oficiais registrados ao final da década de 1970 comprovam o peso das instituições filantrópicas nessa realidade, pois, do “total de alunos que recebiam atendimento especializado no Brasil, 21,78% estavam em instituições sob a administração pública e 78,21% em instituições privadas filantrópicas” (MELETTI, 2015, p.134). Para Jannuzzi (1997), a relação entre os setores público e privado, no que se refere à Educação Especial, chegou a se caracterizar como uma *parcial simbiose*, permitindo, de um lado, ao setor privado influenciar na determinação das políticas públicas brasileiras e, de outro, ao Estado estruturar a Educação Especial por meio da filantropia.

Esse quadro nacional é explicitado por Kassar e Meletti (2012, p. 50) da seguinte maneira, “[...] o setor público atendeu de forma compartilhada, em sua maioria, alunos com deficiências mais leves em classes especiais em escolas públicas e o setor privado atendeu alunos com deficiências mais severas em instituições especializadas”.

Segundo Ferreira e Ferreira (2004, p. 24), essa divisão de responsabilidades “[...] gerou um segmento social e econômico organizado em torno de escolas particulares, filantrópicas e/ou organizações não governamentais que envolvem muitos interesses, num

peculiar processo de privatização". Esse processo acompanha a própria história da educação brasileira em suas diferentes fases (Colônia, Império, República), apresentando nuances diversificadas conforme o movimento social, político e econômico vigente. No entanto, há autores que enxergam a privatização da Educação Especial se antecipando à educação regular.

Bueno (2004) leciona que, a maioria das instituições especializadas criadas nas décadas de 1930 e 1940, estava ligada a ordens religiosas e revestiam-se “de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania” (BUENO, 2004, p. 113). O autor também enfatiza que o número de atendimentos nessa rede era bastante superior ao que era ofertado pela rede pública, fator que contribuiu para que a educação especial seguisse muito mais a direção da privatização do que da oferta desse serviço pelo Estado. Conforme o autor (2004, p.114):

Essa privatização da escola especial parece se antecipar ao movimento de privatização da escola regular, que ocorrerá a partir da década de 1960, e que terá na educação especial um grande aliado em sua defesa, sob a argumentação de que essa privatização possui um alto significado na qualificação do ensino brasileiro.

Enquanto na década de 1970 observamos nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil acontece nesse momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A finalidade do CENESP era “promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.55). E, posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do Serviço de Educação de Excepcionais, que, em seguida, passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial.

Nessa linha de medidas federais, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) deveria prover apoio técnico e financeiro para expansão da oferta educacional pelos estados e municípios brasileiros. Essa década, portanto, marcou a relevância que assumiu a Educação especial. Ao discutir sobre tal questão, Bueno (1993, p. 96) explica que, concomitantemente ao crescimento da rede privada, “[...] a educação especial pública passou por um processo intenso de ampliação, com a criação de classes e escolas especiais, que culminou, na década de 70, com a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação”.

Os recursos financeiros para a Educação Especial nessa época continuam a privilegiar o setor privado. As medidas governamentais caminham em termos de regulamentação, mas não se distanciam do que Bueno (2004, p. 114) denominou “privatização da escola especial”. Essa análise é reforçada por Mazzota (2011), ao esclarecer que em 1977, o Ministério da Educação e Cultura elabora o I Plano Nacional de Educação Especial para o triênio 1977-1979, que tinha como diretrizes:

[...] ação de extensão do acesso à educação (destacando-se o acesso a tratamento diferenciado); ação otimizadora (aproveitamento dos recursos disponíveis e integração sob o ângulo pedagógico- administrativo); ação preventiva (diagnóstico e atendimento precoces); ação de aperfeiçoamento (do sistema educacional, com o máximo de eficiência e o menor custo operacional possível) e ação continuada (educação permanente). (MAZZOTTA, 2011, p. 101).

O autor destaca ainda a ênfase atribuída, nesse documento, ao atendimento em instituições especializadas, principalmente as de caráter privado, levando à interpretação de que a maior parte dos atendimentos e com melhor qualidade era realizado por essas escolas. De acordo com o autor, tal argumentação tem garantido, ao longo dos anos, respaldo para a assistência técnica e financeira do governo federal às instituições privadas de educação especial, reiterada em todos os documentos oficiais, servindo como eixo de ação para o MEC.

Como exemplo, ele apresenta a previsão dos recursos financeiros desse Plano, “[...] de um montante de cento e quarenta e oito milhões e quatrocentos e noventa mil cruzeiros, foram previstos 58,70% para instituições privadas e 14,48% para os sistemas estaduais de ensino” (MAZZOTTA, 2011, p. 101), o que deixa claro a quais interesses o I Plano Nacional de Educação Especial atenderia.

Essa lógica de articulação entre o setor público e privado no campo de ação da Educação Especial é realidade em âmbito nacional. No Amazonas, esse período é marcado pela criação da Coordenação de Programas de Assistência ao Educando Especial no âmbito estadual (SEDUC) e pela criação da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Dois grandes entes públicos que assumirão a tarefa de dar continuidade a essa articulação política, na esfera estadual e municipal.

3.2.1 Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus foi criada pelo poder público na década de 1970. Nesse mesmo período, foram implantadas em Manaus, pelo setor privado, as duas mais antigas instituições filantrópicas que atendem as pessoas público-alvo da Educação Especial: APAE e Associação Pestalozzi. Ambas em funcionamento até os dias atuais.

O aparato legal referente à criação dessa Secretaria Municipal de Educação de Manaus é apresentado por Matos (2008, p. 97):

A Lei Nº. 1.094 de 21 de outubro de 1970, dispõe sobre a organização da Administração Municipal, estabelecendo diretrizes para a reforma administrativa, em seu Art. 16 cria a Secretaria de Desenvolvimento Comunitário/SEDECO, que cuidava da Educação e Ensino, Cultura - Letras e Artes, Assistência Social, Abastecimento, Saúde, Promoção-Desporto e Turismo, Administração de Bairros e Distritos e o Corpo de Bombeiros. Toda a reforma administrativa, iniciada por esta Lei, foi realizada por etapas e tinha a orientação, coordenação e supervisão das providências a cargo do Secretário de Coordenação e Planejamento.

A referida autora também destaca a reestruturação ocorrida na Prefeitura de Manaus em 1974 e que incide diretamente na área da educação:

A Lei Nº. 1.175 de 03/05/74 altera a Lei anterior e modifica a estrutura administrativa da Prefeitura, criando a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem Estar Social/ SEBEM. A SBEM cuidava da Educação e Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social e Saúde, Ação Preventiva e Vigilância Sanitária. A Lei Nº. 1.240 de 20 de novembro de 1975, dá nova redação aos artigos 13 e 16 da Lei Nº. 1.094 de 21/10/1970 com redação dada pela Lei Nº. 1.175 de 03/05/1974, criando a Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMEC, devendo essa cuidar da Educação e Ensino, Cultura, Letras e Artes e do Desporto. (MATOS, 2008, p. 98).

O atual nome da Secretaria Municipal de Educação - SEMED foi criado pela Lei 2000, de 28/01/1989. Nessa administração é elaborado o primeiro Plano de Carreira e Vencimentos e um Novo Plano de Trabalho que não chega a ser efetivado.

Em 1991, foi implementada a Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus, amparada pela Lei nº 50, de 04/01/91, com a seguinte redação:

O PREFEITO MUNICIPAL DE MANAUS, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 80, Inciso IV, da Lei Orgânica do Município, FAÇO SABER que o Poder Legislativo decretou e eu sanciono a seguinte LEI: Art. 1º Fica instituída, através desta Lei, a Educação Especial, na rede Municipal de Ensino. Art. 2º A Educação Especial de que trata o CAPUT do art. 1º, será voltada para atender as pessoas portadoras de deficiência visual, auditiva, mental, as infradotadas e as superdotadas, e aquelas que apresentem distúrbios de comportamentos.

No mesmo ano, foi criado o Núcleo de Educação Especial, tendo como objetivo coordenar, orientar, acompanhar, controlar e avaliar a execução dos Programas de Educação Especial na rede municipal de Manaus. Nesse ano de 1991, o Núcleo acompanhou a Educação Especial em 06 (seis) escolas municipais, totalizando treze turmas e 155 alunos com deficiência mental educável.

No ano de 1992, a rede municipal de Manaus ampliou a Educação Especial, totalizando nove escolas e dezesseis turmas, com 236 alunos. Já em 1994, passou a matricular alunos para a área da deficiência auditiva, com a criação de duas turmas do Ensino Fundamental (1º e 2º ano) e uma turma de Alfabetização/Educação de Jovens e Adultos, perfazendo um total de 20 escolas, com 366 alunos.

Pelos dados que coletamos recentemente na SEMED, somente a partir do ano de 1991 as matrículas da Educação Especial passam a ter registro como modalidade de ensino no Censo Escolar. Até então, esses alunos integravam o quadro geral de matrícula, sem detalhamento sobre a natureza administrativa da escola que os atendia, ou seja, se estavam na escola pública regular ou eram atendidos pelas instituições privadas especializadas que mantinham convênio com o setor público.

Em nível nacional, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, conforme assumido por Paulo Renato de Souza no aviso circular nº 277 (BRASIL, 1996c), não havia sequer o acompanhamento estatístico de dados referentes ao número de estudantes com deficiência, matriculados e concluintes, da Educação Básica; indicando desinteresse por esse tema e/ou que não se problematizava a adoção de uma proposta educacional institucionalizada em detrimento de ações para transformação da escola comum e da educação pública.

Em 1997 a Prefeitura de Manaus cria o SADEM (Serviço de Avaliação Diagnóstica da Educação Especial do Município), composto por equipe multidisciplinar de oito (08) profissionais para a realização de avaliação diagnóstica dos alunos da Rede Municipal de Ensino.

Paralelo às medidas técnico-administrativas, os dados pedagógicos da Educação Especial não são olhados com o devido cuidado pela política local. Nesse sentido, um aspecto importante observado é que, embora tenha sido reservado um campo específico no Censo Escolar sobre as matrículas na Educação Especial, nos dados fornecidos pela SEMED (2017) não há informação sobre a faixa-etária e o tipo de deficiência dos alunos. Esse detalhamento passa a ocorrer somente a partir dos anos 2000. Registramos a seguir o histórico de matrículas

na modalidade Educação Especial (Escolas Especiais e Salas Especiais) na rede municipal de ensino de Manaus na década de 1990:

Tabela 03
Matrículas na Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus: década de 1990

<i>Matrícula Anual</i>								
<i>1991</i>	<i>1992</i>	<i>1993</i>	<i>1994</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>
429	506	97	210	587	693	688	422	472

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da SEMED (2016)

Esse movimento de matrículas na Educação Especial, ora crescente, ora decrescente relaciona-se com a dinâmica das medidas governamentais que permearam os anos 1990. Esse período foi marcado por mudanças nas políticas educacionais, como a aprovação da LDB/1996, e na organização do financiamento da educação, com a implantação de fundos específicos voltados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. A reestruturação dos órgãos nacionais responsáveis pela Educação Especial, no âmbito do governo federal, também ocorre com maior impacto nessa década. Essas reestruturações foram movidas por discursos e propostas polarizados sobre o papel do Estado na organização econômica e sobre a função do Poder Público nas áreas sociais (ARELARO, 2000). Destacando-se que essas medidas resultaram, principalmente, da Reforma do Estado brasileiro, na mesma década.

Em termos de política educacional do Município de Manaus, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Lei Municipal nº 377, incentivou a criação do Conselho Municipal de Educação – CME, em 18 de dezembro de 1996, objetivando definir as políticas educacionais no município.

De meados dos anos 1990 até 1999 houve um crescimento das matrículas na modalidade Educação Especial (Escolas Especiais, Classe Especial). Do total de 210 alunos matriculados em 1994, a Secretaria Municipal de Educação chega ao fim dessa década com 472 alunos. Consideramos o ano de 1996 como marco desse crescimento, quando o total de matrículas alcança 693 alunos.

Podemos inferir que o crescimento das matrículas na modalidade de Educação Especial (Escolas Especiais, Salas Especiais) no ano de 1996 na rede pública municipal de ensino foi reflexo de, no mínimo, dois grandes movimentos nacionais do ponto de vista da regulamentação de melhorias para esse público-alvo: as discussões nacionais para a aprovação da Política Nacional de Educação Especial (1994) e da LDB 9394/96, com significativa

atenção a esse tema, uma vez que dedicou um capítulo à Educação Especial. Tal processo é impactado pelas discussões internacionais, mais precisamente do que houve em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde se proclamou a Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). Nessa Declaração, diversos países, entre eles o Brasil, reafirmam que:

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres, e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. [...] a educação é um elemento que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (p. 46).

Em referência à Política Nacional de Educação Especial (1994), o documento do Ministério da Educação destaca que “a Política Nacional de Educação Especial serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (p. 45).

Quanto aos objetivos específicos da Política Nacional de Educação Especial (1994), destacamos:

[...] Acesso e ingresso no sistema educacional, tão logo seja identificada a necessidade de estimulação essencial. Frequência à escola em todo o fluxo de escolarização, respeitados os ritmos próprios dos alunos. **Expansão do atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede regular e governamental de ensino.** Envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando. **Ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível [...]** (p. 46) **(grifo meu).**

Ressaltando ainda outros mais:

[...] Apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais [...] Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino. [...] Integração técnico-pedagógica entre os educadores que atuam nas salas de aulas do ensino regular e os que atendem em salas de recursos da educação especial. [...] Racionalização do atendimento prestado nas organizações não-governamentais de ensino. [...] Desenvolvimento de ações integradas nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho. Cooperação técnico-financeira racional e agilizada entre os sistemas estaduais e municipais de ensino, governamentais ou não (Idem).

No campo das diretrizes gerais da Política de Educação Especial de 1994, damos destaque aos seguintes pontos que ratificam a ampliação de vagas na rede pública e, ao

mesmo tempo, o fomento às ações das instituições do Terceiro Setor no que concerne à educação das pessoas com deficiência:

[...] Assegurar, dentro dos diferentes órgãos governamentais e não-governamentais, a execução de mecanismos legais e funcionais que garantam, continuamente, **articulações** entre os diferentes níveis de planejamento educacional nas esferas federal, estadual, municipal, **entre OGs e ONGs**. [...] **Expandir a oferta de educação especial, de acordo com as peculiaridades regionais e locais**, valorizando a cultura local como elemento básico do processo educacional. **Desenvolver e apoiar programas sistemáticos de prevenção das várias deficiências através da mobilização e integração com os demais órgãos afins, governamentais e não-governamentais**. [...] **Estimular a parceria com ONGs especializadas, cedendo professores da rede governamental e garantindo tratamento de reabilitação para alunos matriculados nas OGs**. [...] (grifo meu) (1994, p. 53).

Seguindo a esteira das regulamentações nacionais, no Decreto nº 3.298, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o termo *integração* está em evidência, além dos parâmetros que denominam a frequência da pessoa com deficiência no ensino regular:

Das Diretrizes Art. 6º - São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência; Seção II Do Acesso à Educação I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; II- a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino; IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1999a).

É possível afirmar que nesse Decreto a Educação Especial é mais detalhada, porém na perspectiva da “*integração*”, enquanto que em termos internacionais no final da década de 1990 as discussões e encaminhamentos quanto à inclusão já estavam bastante avançados.

Sobre a Educação Especial na LDB 9394/96, em seu capítulo V, art. 58 defende que “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. Nesse artigo da Lei fica especificado também que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializados na escola regular para atender as peculiaridades do público-alvo da Educação Especial.

As obrigações dos sistemas de ensino quanto aos educandos com necessidades especiais estão destacadas no Art. 59 da mesma Lei, definindo que Estados e municípios assegurarão:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender as suas necessidades; II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns.

Em termos de regulamentação da educação municipal, três anos após a aprovação da LDB 9394/96, o poder legislativo sancionou a Lei nº 512, de 13 de dezembro de 1999, com disposições sobre a criação e organização do sistema de ensino do município de Manaus. Essa Lei destina um capítulo à Educação Especial.

Do artigo 33 até o artigo 36 do Capítulo III da referida Lei, dedica-se atenção aos preceitos da Educação Especial a ser ofertada pela rede municipal de ensino de Manaus. Dessa maneira, identificamos no ordenamento jurídico a concepção, os objetivos, a estrutura, o funcionamento e os meios pelos quais a Educação Especial passa a ser ofertada. Vale ressaltar que, acompanhando a Política Nacional de Educação Especial (1994), o texto legal garante a parceria do setor público com as instituições filantrópicas (ainda destaca nomes das ONGs) que atendem pessoas com deficiência, conforme é descrito a seguir:

Art. 33 - A Educação Especial, entendida como um processo interativo de educação, visa à prevenção, ao ensino, à reabilitação e à integração de pessoas com necessidades especiais, mediante a utilização de recursos pedagógicos, tecnológicos e educacionais específicos[...]II - a Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a Educação Infantil. III - ao educando com necessidades especiais, integrado na Rede Regular de Ensino, será garantido atendimento especializado em sala de recursos para deficiente sensorial e serviços de apoio pedagógico para o deficiente mental, em período não coincidente com a frequência na série regular. IV - ao educando, portador de deficiência e de condutas típicas, será garantido o atendimento especializado em escolas especiais ou **Instituição APAE/Pestalozzi (grifo meu)**.

Meletti (2008) leciona que, historicamente o estabelecimento desta convivência ambígua entre o público e o privado legitima as instituições especiais filantrópicas como responsáveis pela educação dessas pessoas. A contrapartida do Estado se materializa por meio de auxílios técnico e financeiro e de incentivos fiscais com a isenção e redução de impostos. E salienta que as parcerias são um “bom negócio” para ambos os lados. Para as instituições por seu favorecimento e para o Estado pelos gastos reduzidos já que o custo de sustentação da instituição especial privada assistencial é inferior ao custo da implementação dos serviços de Educação Especial para toda população com deficiência na rede regular de ensino.

Nessa linha de discussão sobre a articulação dos setores públicos municipais com as instituições filantrópicas, também merecem destaque os Artigos 35 e 36 da Lei Municipal nº 512, de 13 de dezembro de 1999:

Art. 35 - As Escolas de Educação Especial de natureza privada, sem fins lucrativos, apoiadas pela comunidade, poderão ser autorizadas a funcionar, mediante processo formal analisado pela Secretaria Municipal de Educação e com aprovação do Conselho Municipal de Educação, de acordo com critérios previamente definidos. § 1º Somente as escolas regulamentadas e autorizadas poderão receber apoio técnico e financeiro e/ou **cessão de professores** do Poder Público Municipal através de convênios [...]. **(grifo meu)**

O Art. 36 caracteriza o que o poder público concebe como Escola Especial ou instituição especializada, tornando-se uma das exigências a comprovação de quadro de profissionais qualificados, procedimentos metodológicos diferenciados, dentre outras. No entanto, observamos que o Art. 35 contraria essa determinação legal, à medida que prevê a “cessão de professores do Poder Público Municipal através de convênios” para essas instituições filantrópicas. Enfim, podemos identificar nesse dispositivo legal, assim como em outros mais, o Estado assumindo a tutela da oferta de Educação Especial pelo setor privado. Segue na íntegra o Art. 36, expondo tal contradição interna do texto:

Entende-se por Escola Especial ou instituição especializada, aquela que tem o objetivo de prestar atendimento psicopedagógico ao educando portador de deficiência de conduta típica, cujo déficit intelectual não permita a sua integração na rede regular de ensino. Essa **escola deverá se organizar e funcionar com profissionais qualificados**, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos [...]. **(grifo meu)**.

Na linha da descentralização do poder central, o Ministério da Educação – MEC alcança a aprovação de recursos federais para a educação de Estados e Municípios, por meio da Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, modificando o Art. 60 do Ato das Decisões Constitucionais Transitórias (ADCT), cuja previsão orçamentária garantia a universalização do ensino fundamental e a remuneração condigna dos profissionais do magistério a serem postos em prática nos próximos dez anos⁴³ após a promulgação da presente emenda, e para tanto criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

⁴³ O texto original da Constituição de 1988 no Art. 60 do ADCT estabelecia um prazo de dez anos a partir da promulgação da legislação constitucional para que a União, Estados e Municípios, universalizassem o Ensino Fundamental e erradicassem o analfabetismo, logo esse prazo venceria no de 1998. Todavia em 1996, a Emenda Constitucional nº. 14/96 ampliou esse prazo por mais dez anos, para o ano de 2006, ou seja, 18 anos após a promulgação da Carta Constitucional. Em 2006 esse prazo foi novamente dilatado pela EC n. 53/06, que deu mais 14 anos de carência para que os entes federativos pudessem cumprir suas responsabilidades constitucionais pertinentes à educação, isto é, 32 anos após a definição original do legislador constitucional.

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), dos quais 60% dos recursos destinavam-se para o pagamento de professores.

Nos anos 2000, a rede municipal de ensino de Manaus reestrutura-se, ampliando e criando setores internos que buscam dar mais suporte às escolas, visando atender às metas educacionais estabelecidas pela política do Governo Federal.

Uma das medidas do Governo Federal que determinou as mudanças estruturais da educação pública municipal foi a aprovação da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho da Educação Básica (CEB), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, constituindo-se em importante dispositivo legal que normatiza os princípios da educação inclusiva, presentes no debate internacional, e destaca ações nos âmbitos políticos, técnico-científico, pedagógico e administrativo.

Assim, a Resolução nº 2/2011 estabelece que os estados e municípios devam organizar, nas secretarias de educação, um setor responsável pelas questões da educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros, visando à melhoria do atendimento a esse público. Para Garcia (2004), essa Resolução delegou aos sistemas de ensino as tarefas gerenciais e às escolas a responsabilidade de executar a educação inclusiva.

Como consequência do processo de reestruturação nacional e local, em 2001, a Secretaria municipal passa então a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura, assumindo também a pasta da cultura na rede municipal de ensino com intuito de mostrar à sociedade o que se tem de valores da terra.

Por meio da Lei nº 590, de 13 de março de 2001, o Poder Executivo Municipal cria quatro Distritos Educacionais: Leste, Sul, Oeste e Norte, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura com o escopo de “descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal de ensino [...]” (cap. IV, art. 9º). São destaques dessas medidas a implantação do novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração, aprovado pela Lei nº 591 de 23 de março de 2001, bem como a criação dos seguintes setores:

- Centro de Formação Permanente (CFP), que é voltado para o estudo e pesquisa educacional e coordena o processo de formação inicial (graduação em pedagogia e licenciatura plenas) e continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino;

- Centro Municipal de Educação Especial (CMEE), constituído pela Escola Especial André Vidal de Araújo, para atender alunos com qualquer deficiência, e um Núcleo para assessoramento e formação de professores da rede municipal, em Educação Especial; avaliação pedagógica de educandos para possível encaminhamento para atendimento em sala de recurso. Sua equipe multiprofissional possui: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, que realizam avaliação diagnóstica, com apoio psicológico a pais e alunos;

- Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA) ;

- Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que tem a finalidade específica de oferecer o atendimento a crianças de três a seis anos de idade.

Essa reestruturação da administração do Poder Executivo Municipal que alcança a Secretaria Municipal de Educação, responde às diretrizes nacionais para a Educação Básica, mediante o amparo legal, dentre outros instrumentos legais anteriores, da Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006 que, novamente, modificou o Art. 60 (ADCT- Ato das Decisões Constitucionais Transitórias), criando novas metas a serem contempladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo prazo de carência (14 anos) para que os entes federados pudessem universalizar a educação básica e erradicar o analfabetismo. Previa ainda a criação de uma lei específica quanto à remuneração básica (condigna) dos profissionais do magistério em nível nacional e da melhoria da qualidade do ensino e para tanto criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB registrou no período de 2004-2015, um crescimento de 553% nos repasses ao Município de Manaus. Se em 2004 o FUNDEB representava 42,38% das receitas da educação no município de Manaus, no ano de 2014 ele já representa 49,16%. Mas, em períodos anteriores teve maior participação, como foi o caso de 2008 quando o fundo representou 70,27% das receitas em educação⁴⁴ (MANAUS, 2015). Considerando a menor e a maior receita do FUNDEB para a educação geral do Município de Manaus (42,38% e 70,27%), ressaltamos que na modalidade Educação Especial (Escolas Especiais e Salas Especiais), o desempenho de matrículas na rede municipal no período de 2000 a 2008 foi o seguinte:

⁴⁴ Dados extraídos do Documento Base do Plano Municipal de Educação, disponível em <http://www2.manaus.am.gov.br/docs/porta/secretarias/fme/pdf>. Acesso em 23/10/2017.

Tabela 04
Matrículas na modalidade Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus
2000 – 2008

<i>Matrícula Anual</i>								
2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
429	506	599	560	432	576	543	654	698

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da SEMED (2016)

Nesse período, o aumento gradual de matrículas do público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus acompanhou o panorama nacional, refletindo a movimentação em torno das discussões, negociações e encaminhamentos para a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Em 2003, a criação do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade⁴⁵ fomentou a abertura de debate nacional, resultando na elaboração da nova Política (2008) para esse público. Por esse Programa foram apresentados os conceitos utilizados no Censo Escolar referente às tipologias de deficiência.

Além de outros fatores vinculados ao desempenho da Educação Especial registrado no Censo Escolar, a questão do financiamento dessa modalidade de ensino também impacta positivamente nos percentuais de matrículas:

No cômputo das matrículas na educação básica, considerando as matrículas em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escolas regulares e em classes comuns, com e sem salas de recursos, houve um crescimento de 87% da oferta total (de 374.699 matrículas em 1999 para 700.624 em 2006), crescimento esse impulsionado pelo aumento das matrículas integradas em classes comuns, cerca de 453% (com salas de recursos) e 388% (sem salas de recursos). Em contraposição, as matrículas em escolas exclusivamente especializadas e em classes especiais cresceram apenas 21%, apesar de, em 2006, manterem ainda maior participação relativa, 54% da soma total (TOREZAN et al, 2009, 140).

Os referidos autores consideram as diferenciações promovidas no valor aluno-ano em 2000 e em 2005 pelo FUNDEF, um fator decisivo no estímulo e na expansão das matrículas no setor público, ainda que induzidas pela busca de recursos do Fundo. Eles destacam, ainda,

⁴⁵ O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade em todos os estados e Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios. O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares.

a existência de programas⁴⁶ e recursos do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e as iniciativas da SEESP – Secretaria Nacional de Educação Especial, que direcionaram fontes adicionais de recursos financeiros para essa modalidade de ensino (TOREZAN et al, 2009, 143). A partir de 2006, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB⁴⁷, ampliando a abrangência do financiamento para toda a educação básica.

Sobre os outros programas do governo federal que aportam recursos adicionais à Educação Especial, é notório o contexto de influência das entidades privadas junto às esferas governamentais, pressionando pela aprovação de políticas que subsidiem a manutenção de suas atividades. Exemplo disso, segundo Ferreira, J. (2009, p. 62), ocorre em 2003 quando o governo federal foi duramente rechaçado pelo empresariado da educação quando “vetou projeto aprovado pelo Congresso que incluía as instituições filantrópicas de educação especial nos recursos do FUNDEF e atendia a reivindicação das instituições: serem consideradas entidades públicas de educação especial”.

O autor destaca que, o governo respondeu às pressões e, ponderou que a temática poderia ser resolvida na discussão do FUNDEB, mas como medida paliativa, criou o *Programa de Complementação no Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiências* (PAED), por meio da Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 (BRASIL, 2004), regulamentado pelas Resoluções nº 4, de 13 de março de 2006 (BRASIL, 2006b), e nº 28, de 14 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), ambas do Conselho Deliberativo do FNDE.

O PAED tinha como finalidade garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado aos “educandos portadores de deficiência” e sua progressiva inserção em classes comuns do ensino regular, por meio de assistência financeira às entidades privadas sem fins lucrativos que ofereciam serviços gratuitos na modalidade de educação especial. De acordo com Ferreira, J. (2009, p. 62), o repasse anual era de “[...] R\$ 33,50 por aluno para essas instituições (em 2005, cerca de R\$ 8 milhões), independente dos apoios concedidos por estados e municípios na forma de cessão de pessoal, material didático, transporte, merenda, construções/reformas e aquisição de equipamentos.

⁴⁶ Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), criado em 2004, no âmbito do FNDE.

⁴⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB destina-se a financiar a educação básica. Sua vigência é até 2020 (BRASIL, 2008).

Desse modo, por meio do PAED, as instituições privadas de educação especial garantiram participação no fundo público federal para manutenção e funcionamento de suas atividades, para além dos recursos que já recebiam dos estados e municípios por meio de convênios, para a oferta de serviços ao público da Educação Especial.

Em 2008, por ocasião da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cumprindo a promessa feita em 2004 às instituições do Terceiro Setor, o governo federal retoma as medidas de apoio ao setor privado via FUNDEB. Sob os efeitos do contexto de influências dos dirigentes das instituições do Terceiro Setor, foi revogado o Decreto Presidencial de nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), com a finalidade de garantir o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, para o atendimento educacional especializado. Sendo substituído pelo Decreto Presidencial de nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011a) que dispõe:

Art.14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. § 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394 de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico (BRASIL, 2011a).

Baseada nessas fontes de recursos que possuem a mesma matriz orçamentária para o setor público e as instituições do Terceiro Setor, a Educação Especial na rede municipal de Manaus caminha a passos lentos, isso porque essas Instituições, “em razão do advento das parcerias público-privadas, não atuam mais como meras colaboradoras na oferta deste direito, mas por vezes, assumem a titularidade pela sua execução, havendo consequências para a democratização da educação” (PERONI, 2013, p. 10).

Por conta disso e, considerando que os repasses do FUNDEB estão baseados no total de alunos matriculados no ano anterior, as secretarias de educação enfatizam nas estatísticas o aumento de matrículas, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) considere a inclusão escolar mediante não somente o acesso, mas, sobretudo, a permanência e a aprendizagem dos alunos da Educação Especial. Seguindo o critério quantitativo, essa modalidade de ensino na rede municipal de Manaus alcançou, em termos de matrícula, no período de 2009 a 2014 os seguintes resultados:

Tabela 05
Matrículas na Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus
2009 – 2014

<i>Matrícula Anual</i>					
2009	2010	2011	2012	2013	2014
678	745	854	958	1.215	816

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da SEMED (2016)

Entre os anos 2009 e 2013, há um crescimento nas matrículas do público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus. No entanto, esse resultado é seguido por um decréscimo significativo em 2014, o que nos faz refletir sobre as limitações dessas fontes estatísticas e, ao mesmo, inquirir quais os motivos dessa queda, caso ela tenha de fato ocorrido. Pois no contexto nacional a Educação Especial integrava metas de crescimento com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2011-2020), destacando-se a Meta 4 que estabelece o desafio da “universalização do acesso à educação e Atendimento Educacional Especializado ao público-alvo da Educação Especial, na faixa-etária de 4 a 17 anos de idade” (BRASIL, 2014, p. 154).

Esse contraditório movimento na educação não é novo, reflete o percurso de acordos internacionais e nacionais que ganham maior ou menor força em determinados períodos históricos. Desse modo, a aprovação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) no ano de 2015, apresenta-se como consequência de uma série de medidas governamentais em atendimento às convenções internacionais em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que é recente, também, a aprovação da Lei 13.005/2014, instituindo o Plano Nacional de Educação (2011-2020), praticamente uma reedição do Plano anterior (2001-2011), pois a maioria das metas não foram alcançadas.

O Brasil seguiu vários passos até a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015): em 2007 o governo federal divulgou o documento Agenda Social: Direitos de Cidadania das Pessoas Com Deficiência, no qual resumia as ações estabelecidas no Plano de Metas elaborado em 2006 (BRASIL, 2007b). Um ano após a publicação desse documento, ocorre a ratificação pelo Congresso Nacional da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008). Essa ratificação culminou no estabelecimento do

Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Plano Viver sem Limites) no ano de 2011.

Retomando uma medida do governo federal dessa década de 2000 em termos de recursos federais para a Educação Especial, destacamos a divisão de dois grupos que passaram a ser contabilizados a partir de 2010: 1) educação especial; e 2) atendimento educacional especializado, considerando o que estabelece o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que altera o Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre o FUNDEB: “Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2011, art. 9º-A).

Contabilizando essa reconfiguração do financiamento público para a educação pública nos Estados e municípios, vemos que as principais fontes dos recursos da educação do município de Manaus são os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento da educação (MDE), o salário educação, os recursos do FNDE e os do FUNDEB, que totalizaram R\$ 1.103.761.000,00 ou 88,66% do orçamento da SEMED em 2015, que foi de R\$ 1.244.942.000,00 (LOA, 2015).

De acordo com os relatórios de 2017, a SEMED possui cerca de 680⁴⁸ unidades educacionais, incluindo escolas, creches e centro municipais de Educação Infantil. Distribuídas na zona urbana, rural e ribeirinha. Divididas em sete (07) distritos educacionais, nas 05 zonas da cidade de Manaus. Desse total de unidades educacionais, 114 escolas possuem alunos público-alvo da Educação Especial.

Embora os relatórios disponibilizados pela SEMED não apresentem claramente o trabalho pedagógico desenvolvido junto ao público-alvo da Educação Especial, há nesses documentos uma descrição quanto à logística de distribuição dos alunos nas Classes Especiais, organizadas nas escolas integrantes dos sete Distritos Educacionais.

Formalmente essa composição de turmas é denominada pela equipe da SEMED como trabalho pedagógico. Portanto, de acordo com os Relatórios, trabalho pedagógico dessas escolas desenvolve-se observando a estruturação exposta nas Tabelas 06 e 07, seguindo lógica administrativo-pedagógica de cada ambiente escolar:

⁴⁸ No sítio eletrônico da SEMED há uma lista que totaliza 788 escolas. No entanto, em uma conferência mais apurada identificamos que o documento trata-se de uma lista geral de endereços, pois consta nome, zona geográfica, endereço/telefone não somente das escolas, mas também de setores da SEMED e de outros órgãos da Prefeitura; empresas e instituições outras. Extraindo somente a lista de escolas, chegamos ao total de 680.

Tabela 06
Quantidade de Escolas por zona da cidade com Classe Especial

<i>Zona da cidade</i>	<i>Classe Especial (Ed. Infantil, Anos Iniciais e 6º ao 9º do Ensino Fundamental)</i>	<i>Classe Especial (E.J.A) para alunos partir de 14 anos de idade</i>
<i>Sul</i>	03	04
<i>Oeste</i>	06	04
<i>Norte</i>	06	03
<i>Leste I</i>	07	06
<i>Leste II</i>	03	01
<i>Total de Escolas</i>	25	18

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da SEMED (2016)

Tabela 07
Quantidade de Escolas por zona da cidade com Salas de Recursos Funcionais Multifuncionais (SRMs)

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs)					
Sul	Oeste	Norte	Leste I	Leste II	Total de Escolas
12	16	19	12	11	71

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da SEMED (2016)

Ao analisarmos os dados sobre a quantidade de escolas por zona da cidade que trabalham com a modalidade de Educação Especial, é possível chegar à seguinte caracterização:

- Das 25 (vinte e cinco) escolas com Classe Especial, somente em 03 (três) escolas essa classe funciona nos turnos matutino e vespertino. Essa situação deixa, no mínimo, um questionamento: a inatividade da Classe Especial em um dos turnos na maioria das escolas é devido à falta de demanda ou representa o gradativo processo de inclusão escolar dos alunos na rede municipal de ensino?

- No que concerne à Educação de Jovens e Adultos, das 18 escolas informadas, 08 ofertam pela manhã e em 10 escolas a E.J.A funciona à tarde. Considerando que a disparidade idade/série é a tônica da Educação de Jovens e Adultos e que a SEMED possui turmas à noite, caberia investigar onde estão as pessoas adultas com deficiência, que possuem mais de 18 anos de idade, que não concluíram o Ensino Fundamental na idade prevista e que não estão matriculadas nessas turmas diurnas?

Sobre isso, destacamos que, de acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), os programas da EJA têm sido crescentemente procurados por um público heterogêneo – entre eles o público-alvo da Educação Especial –, cujo perfil vem mudando em relação à idade, às expectativas e ao comportamento. Trata-se de jovens ou adultos historicamente excluídos pela impossibilidade de acesso à escolarização, ou pela expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva.

Em referência à questão anterior, identificamos nos relatórios da APAE que as “oficinas de terapia ocupacional, por meio do convênio com a SEMED, atendem pessoas com deficiência na faixa-etária de 10 a 50 anos” (APAE, 2016), ou seja, nessa faixa-etária podem existir potenciais alunos da EJA. No entanto, o documento do Ministério da Educação (2007) em tela enfatiza a oferta de escolarização a esse público por meio da EJA, e não apenas oficinas de terapia ocupacional.

- Retomando as considerações sobre as escolas da rede municipal de ensino – SEMED, segundo dados do Centro Municipal de Educação Especial - CMEE, das 71 escolas que possuem Sala de Recurso Multifuncional, somente em 45 escolas esse espaço pedagógico funciona nos dois turnos diurnos, suscitando uma questão quanto, a saber, se a ociosidade da SRM é movida pela falta de profissional qualificado ou de alunos;

- Um dado mais preocupante refere-se à área rural e ribeirinha. Na área rural, somente uma escola possui Sala de Recurso Funcional. Não há SRM nas escolas da área ribeirinha. Nos documentos que tivemos acesso não há quantidade de alunos da Educação Especial matriculados nas escolas municipais dessas áreas. Segundo registros da SEMED (2017), são ao todo, 43 escolas ribeirinhas e 37 rurais. Relacionando essas informações com o Censo IBGE 2010, temos que 461.414 pessoas em Manaus possuem algum tipo de deficiência (23% da população). Diante disso, nossa inquietação nos direciona para o seguinte questionamento, será que a população de estudantes correspondente a esse percentual de 23% de pessoas com

deficiência está concentrada na Capital e por isso não há matrículas na Educação Especial em escolas rurais e ribeirinhas?

Do total de 680 escolas da rede municipal de ensino de Manaus, somente 51 escolas possuem alunos inclusos. Dessa maneira, mediante os dados de 2017, podemos afirmar que, do ponto de vista quantitativo, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se constitui em um processo extremamente lento.

Enquanto os dados fornecidos pela SEMED demonstram que somente 13,33% das escolas municipais possuem alunos inclusos, por outro lado, no Plano Municipal de Educação (MANAUS, 2015, p. 64) é destacado no item “Educação Inclusiva” que no município de Manaus “82,1% da população de 4 a 17 anos com deficiência frequenta a escola, logo necessita incluir os 17,9% restantes”. Percebemos que o texto do referido documento aparenta, no mínimo, três equívocos. O primeiro é considerar que o público-alvo da Educação Especial⁴⁹ é somente constituído pelas pessoas com deficiência; o segundo é denominar de Educação Inclusiva um tópico do Plano Municipal de Educação que apresenta dados da Educação Especial e, como consequência disso, o terceiro é conceber que o acesso à escola representa inclusão escolar no complexo significado que o termo encerra.

Na tentativa de fazer uma releitura das imprecisões identificadas no texto do Plano Municipal de Educação (MANAUS, 2015) e apresentados nesta parte do capítulo, assim como a mesma situação verificada no Plano Estadual de Educação (AMAZONAS, 2015), mencionada no item 3.1.4 - Escolas Especiais e serviços especializados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AM) direcionados à pessoa com deficiência - , recorreremos a Shiroma (et al, 2013, p. 1) que nos alerta para a necessidade de considerarmos na análise, o contexto de produção desses textos oficiais. Identificando o que está subjacente à maneira de “como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, bem como os [...] mecanismos utilizados para sua publicização e [...] popularizar um conjunto de informações e justificativas de que a política está sendo implementada de maneira satisfatória”. A autora também destaca “as estratégias de persuasão do leitor, presentes nas ‘narrativas’ que constituem os textos produzidos na esfera de governo”.

É notório que o texto dos dois planos educacionais – estadual e municipal - comunga dos mesmos objetivos em relação à “hegemonia discursiva”. Nesse sentido, o destaque quanto

⁴⁹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação** nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008a, p. 8). (**grifo meu**)

ao aumento de matrícula na sala de aula regular da rede de ensino (estadual e municipal) como sinônimo de inclusão escolar; o uso recorrente do termo educação inclusiva como sinônimo de Educação Especial e; a inserção de uma meta com indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão do funcionamento de instituições públicas e privadas que possuem alunos público-alvo da Educação Especial como solução para todos os problemas dessa parceria entre o poder público e instituições do Terceiro Setor, denunciam um discurso justificador que não tem nada de imprecisão ou equívoco. Pelo contrário, trata-se de uma poderosa estratégia para manutenção do poder em função dos objetivos pré-estabelecidos entre o Estado e o empresariado da área.

Sobre isso, temos uma excelente contribuição de Kassir (2011) ao explicar que, o financiamento da Educação Especial, ao longo do tempo, foi se constituindo em um contexto sociohistórico contraditório, repleto de ambiguidades, conflitos e (in)definições que também perpassaram o financiamento de outras etapas e modalidades de ensino, ao longo da história da educação brasileira. Entretanto, essa trajetória histórica também apresenta peculiaridades, na medida em que observamos a presença tímida do Poder Público em relação à garantia dos direitos de acesso, permanência e aprendizagem das pessoas público-alvo da Educação Especial nos sistemas públicos de educação. Os serviços assistenciais, educacionais e de promoção à saúde, foram predominantemente assumidos pelas instituições privadas, organizações não governamentais e/ou sociedade civil.

3.2.2 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Manaus: concepções, intenções e articulações com o Terceiro Setor

A aprovação da Resolução Municipal n. 011/CME/2016 “que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus” cumpre uma das medidas voltadas à regulamentação das novas diretrizes, prescritas na CF de 1988, ratificadas na LDB nº 9394/96 e leis complementares, com vistas à escolarização do público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino.

Para compreendermos esses “novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus” (2016, p.1), precisamos situá-los no contexto mais amplo das medidas do governo federal

atreladas aos ditames dos organismos internacionais de financiamento. Nessa linha, é possível identificar o papel do poder central, dos estados e municípios na teia de decisões que envolvem a implementação de políticas educacionais, dentre outras. Batista (2018, p. 8) ao tratar sobre a gestão democrática da educação básica, esclarece que:

A descentralização colocada em curso na pós-reforma do Estado brasileiro, em 1995, mesmo que apoiada pelo modelo federativo de organização social com base na autonomia dos entes federados (União, Distrito Federal, estados e municípios), está calcada na agenda global cuja meta tem sido a desconcentração do poder central, isto é, da gestão e do aparato administrativo, com o objetivo de diminuir os gastos da máquina pública, em especial com as políticas sociais.

Ainda, segundo a autora, essa agenda global evidencia um novo modelo de regulação social chamado “Estado Avaliador”, incorporando à ação pública novos atores. Essa ideia é ratificada por Afonso, (2013) ao considerar que nessa perspectiva, os Estados nacionais,

[...] independentemente de suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente de formas diversas, na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala cujas consequências, mais imediatas, permitem legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a educação e formação. (AFONSO, 2013, p. 274).

Shiroma & Evangelista (2008) se referem a esse fenômeno como “globalização das políticas sociais”, uma vez que evidenciam certa similitude nos passos das reformas implantadas por diferentes estados nacionais, ou como “epidemia política” ou, ainda, migração ou internacionalização da política. Para compreendê-lo de forma apropriada é necessário dar atenção à linguagem.

As referidas autoras destacam que se poderia argumentar que não há nada de novo em relacionar linguagem e política, nem em sugerir que a relação entre elas não é só de reflexão ou de mistificação ideológica, mas de constituição mútua. De fato, conceitos tais como coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização não são novos; alguns foram buscados em autores de séculos passados. Nova parece ser a “bricolage”, a forma com que são apresentados, como vem sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas, ademais das condições históricas que lhe conferem este ou aquele sentido.

Quando nos referimos à avaliação dos resultados escolares em relação aos objetivos desejados, definindo parâmetros de formulação, manutenção ou revisão de políticas públicas, estamos vinculando tais processos ao nível de dependência que a educação brasileira possui em relação aos organismos internacionais de financiamento. Portanto, o previsto e o realizado

precisam atentar para esse horizonte da globalização, cuja linha motriz reside na obediência aos ditames internacionais.

A política educacional brasileira é concebida por um quadro de reformas marcado pela ênfase nas estratégias neoliberais que reforçam a ideia de estado mínimo. Buscam-se perspectivas de educação com novos mecanismos de gerenciamento pautados na redução da ação estatal em relação às políticas educacionais. Essas ações governamentais viabilizam esse novo enfoque de ação estatal, preconizando assim que, os gastos públicos devem ser balizados por uma relação otimizada entre insumos e resultados (SHIROMA & EVANGELISTA, 2008).

Os dados da educação nacional, em particular, a relação otimizada entre insumos e resultados alimentam relatórios produzidos por diversas instituições vinculadas às agências internacionais de financiamento. Dessa maneira e nos reportando à educação na perspectiva da educação inclusiva:

No Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016 (GEM), a UNESCO destaca que o desenvolvimento social inclusivo requer uma oferta universal de serviços essenciais como educação, saúde, água, saneamento, energia, moradia e transporte, o que está longe de ser o caso no presente. Apesar dos avanços, uma equidade concreta de gênero continua a ser ilusória na maioria dos países – por exemplo, as mulheres realizam pelo menos duas vezes mais trabalhos não remunerados do que os homens e, frequentemente, trabalham no setor informal (UNESCO, 2016, p. 47).

Na direção de uma sociedade inclusiva, esse Relatório destaca também:

O desenvolvimento social inclusivo requer o combate à marginalização e à discriminação arraigadas contra mulheres, pessoas com deficiências, populações indígenas, minorias étnicas e linguísticas, refugiados e populações deslocadas, entre outros grupos vulneráveis. Para mudar normas discriminatórias e empoderar mulheres e homens, a educação e o conhecimento que ela transmite podem ser melhorados para influenciar valores e atitudes (UNESCO, 2016, p. 48).

Em referência às metas estabelecidas para as redes de ensino, mais especificamente, que atendem o público da Educação Especial, o Relatório da Unesco destaca ainda:

Metas para os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS/UNESCO) buscam assegurar que até 2030 a cidadania global alcance níveis mais aprazíveis. Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Determinar o progresso do acesso igualitário à educação para pessoas com deficiência requer medidas internacionalmente comparáveis dessas necessidades, que podem se apresentar em diversas formas. De acordo com uma das medidas, em 30 sistemas educacionais na

Europa, identificou-se que 3,7% dos alunos da educação compulsória apresentavam alguma necessidade educacional especial em 2010 [...] monitorar se os educadores estão bem preparados e se as infraestruturas escolares estão adaptadas para abarcar as necessidades dessas pessoas (Idem, p. 47).

Outros dados interessantes são apresentados, mas que aborda resultados em relação à América Latina e Caribe. Tendo como motivação diversas iniciativas de requalificação, reciclagem e capacitação recomendadas por empresários e organismos multilaterais. Vincula-se ao PREAL (Programa para a Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe), que utiliza relatórios de progresso educacional para monitorar o estado da educação em nível regional (América Latina), sub-regional (América Central e República Dominicana), nacional (países selecionados) e locais (distritos selecionados).

O referido Programa surge a partir do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), que foi coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OERLAC), que é subordinada à UNESCO. O PROMEDLAC teve início em 1980 e encerrou-se em 1996, data de início do PREAL. Ambos os Projetos estão articulados às Conferências de Educação para Todos, realizadas em Jontiem (1990) e Dakar (2000). Portanto, através desse primeiro Relatório, pretendiam apresentar algumas recomendações para a realização de uma reforma ampla no sistema educacional da América Latina e do Caribe. Para eles, o principal desafio para o desenvolvimento econômico, para a igualdade social e a democracia está na melhora do sistema de ensino, enfatizando que os problemas são sistêmicos e devem ser abordados em várias dimensões de uma só vez.

Santos, que desenvolve pesquisas sobre o PREAL, explica o seguinte:

O PREAL, fundado em 1996 e sediado no Chile, é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID), pelo BID e, frequentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda para o Banco Mundial e/ou com financiamento deste organismo, além de contar com o apoio do GE (Fundação General Electric) e outros doadores. (SANTOS, 2006, p. 2).

O PREAL pretende contribuir para a melhoria da qualidade e para a igualdade da educação, mediante a promoção de debates sobre temas de política, reformas educacionais, a identificação e difusão de boas práticas e a avaliação e monitoramento do progresso na educação.

No discurso oficial, o principal objetivo dos relatórios mencionados é o de sensibilizar o público sobre os problemas da educação e promover a responsabilidade pública na

educação. Eles são concebidos como uma ferramenta de diagnóstico e de recomendações, avaliando o desempenho dos sistemas escolares a partir da análise de indicadores:

Os relatórios explicitam as tendências predominantes em cada um desses campos, conceituando de “muito ruim” a “excelente” cada uma das áreas, descrevendo seu desempenho e fornecendo um conjunto de recomendações e ações políticas que poderiam ser usadas para encontrar soluções para os problemas identificados.

Ainda encontramos no site do PREAL a explicação de que as obras são realizadas e difundidas em parceria com uma rede de parceiros nacionais compostas por organizações da sociedade civil. Segundo Delannoy e Sedlacek (2006), citados por Shiroma e Evangelista (2008, p. 38), é fundamental a “importância das redes sociais e das redes de instituições de formação docente em nível superior, a exemplo do PREAL e da Kipus”, para melhorar o trabalho dos professores. No entanto, essa melhoria deve ser tema de debate e reflexão a partir da escola, seus anseios e movimentos em torno das metas locais, evidenciando a compreensão da comunidade escolar sobre as contradições que envolvem a qualidade do ensino em termos globais e nacionais. Afinal, a quais interesses se articulam essas metas globais?

Segundo os documentos do Banco Mundial, específicos para professores do Brasil, as redes têm se mostrado um dos catalisadores mais eficientes para a formação de professores e contínuo reforço de treinamento. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2008, p. 38).

Essas redes têm por objetivo disseminar valores, diretrizes, orientações e conceitos, atuando sobre legisladores, gestores e formadores de opinião, tendo, portanto, papel fundamental na propagação de diretrizes internacionais por meio de organizações governamentais e não governamentais regionais e locais. (SANTOS, 2004).

A partir do final dos anos 1990, o PREAL organizou dois grupos de trabalho, um responsável pelos relatórios referentes à América Latina e Caribe, e o outro responsável pelos relatórios da América Central. Esses relatórios tinham por objetivos discutir as deficiências da educação oferecida às crianças em toda a região e propor algumas orientações para sua superação. A partir desses relatórios, foram elaborados alguns Boletins também específicos por regiões, bem como, um boletim específico para o Brasil (SANTOS, 2004).

Entre 2007 e meados de 2014, mais de 60 países realizaram uma ou mais avaliações de leitura nas séries iniciais. Até meados de 2014, mais de 20 países conduziram avaliações de conhecimentos matemáticos nas séries iniciais. Os resultados mostram um quadro preocupante: muitas crianças passaram dois ou três anos na escola sem aprender a ler uma só palavra e muitas escolas não ensinam aos alunos noções básicas de aritmética em suas séries iniciais. Os resultados de ambas as avaliações

levaram governos e doadores a repensar as políticas, para que os alunos alcancem padrões mínimos de aprendizagem em leitura e matemática (PREAL, 2016, p. 42).

O Relatório apresenta outros dados interessantes:

A maioria dos países da OCDE iniciou reformas de políticas e iniciativas como respostas diretas aos resultados do PISA. Avaliações de aprendizagem também influenciaram reformas curriculares e educacionais em muitos países. No entanto, avaliações regionais e internacionais podem apresentar problemas. A divulgação de comparações pode desencorajar a participação de países mais pobres, onde poucas crianças aprendem o básico. Alguns países alteraram os conteúdos previstos de tópicos obrigatórios para desenvolver melhor as competências intercurriculares testadas no PISA (PREAL, 2016, p. 43).

As implicações desse novo formato de regulação das políticas educacionais por meio do conhecimento, por meio da organização em redes globalizadas de informação, têm gerado pressões em mútuas proporções, principalmente no que se refere aos efeitos da informação publicizada por intermédio dos meios de comunicação que acabam legitimando ou não certas políticas, e conseqüentemente, seus respectivos governos e aparatos de saber e poder.

Diante desse quadro, questiona-se sobre a tensão entre a autonomia dos sistemas nacionais de educação e o processo de mundialização e globalização da economia; a resistência política e isolamento em relação ao sistema internacional de educação ou adesão incondicional aos modelos estrangeiros; os fluxos políticos entre a autonomia e submissão econômica e os custos empenhados na realização das provas (AGUILAR, 2002; GOERGEN, 1991).

Nessa linha de reflexão, ao analisar os processos de privatização, Gentili (1998, p.34) chama a atenção para as especificidades dessa lógica no campo educacional, sobretudo no que se refere ao fornecimento e ao financiamento dessas atividades:

A dinâmica privatista no campo educacional, segundo o autor, envolve três modalidades institucionais complementares, a saber: a) “fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); b) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e c) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total)”.

Essa classificação, certamente, caracteriza a diversificação dos modos de submissão a que o setor público está atrelado no que concerne à oferta de educação e avaliação das redes de ensino no País.

Reconhecemos a importância dos relatórios mencionados, bem como de outros documentos oficiais que divulgam as diretrizes educacionais na esfera federal, estadual e municipal para a compreensão dos limites e possibilidades das políticas inclusivas. No entanto, é preciso situá-los no contexto do debate e das práticas das universidades e escolas

públicas, buscando compreendê-las em seu ambiente natural enquanto gestoras e promotoras de políticas públicas. O que somente é possível se for subsidiado pela participação dos atores sociais envolvidos. Desse modo, vale a seguinte afirmativa:

Da mesma forma como ainda não aprendemos a gerir e a gerar o progresso e a modernização da nossa sociedade de forma personalizada sem desconectá-la do contexto da evolução internacional, oscilando permanentemente entre o entreguismo total e o isolamento absoluto, também na educação ora tentamos copiar ou até transplantar modelos estrangeiros para o nosso país, ora nos isolamos do mundo, sobrelevando o caráter regional da educação. Conforme ocorre em vários campos do saber, também na educação o futuro não aponta para o isolamento, mas para a integração e internacionalização cada vez maiores e, por conseguinte, o método comparativo não está esgotado ((GEORGEN, 1991, p. 15).

Destaca ainda o referido autor:

O recurso ao isolamento como arma de defesa contra o chamado *colonialismo cultural* não nos parece a melhor alternativa, além de ser inviável no mundo de hoje. Todos os projetos isolacionistas na economia ou na política se revelaram reacionários [...]. É necessária uma cultura autêntica e esta é uma cultura crítica e transformadora, capaz de contribuir para a evolução das pessoas e do país. A origem do colonialismo cultural não está na proveniência do conhecimento, mas no acesso seletivo e no uso que se faz dele (GEORGEN, 1991, p. 16).

Ainda sobre a autonomia dos sistemas de ensino e a mundialização da educação, Bottani ratifica tal análise salientando que:

A educação é um terreno extremamente sensível: diz respeito à própria sobrevivência de cada uma das comunidades, ao bem-estar de um país, à capacidade da nação gerar conhecimento, de entender o seu contexto histórico e político, e de produzir e transmitir uma imagem de sua identidade. Assim, a informação relativa à natureza e aos procedimentos da educação é peculiar, altamente política, e culturalmente protegida. A construção de um conjunto internacional de dados comparativos sobre a educação modifica as perspectivas tradicionais sobre a singularidade dos sistemas locais, regionais ou nacionais de educação [...] (BOTANNI, 1998, p. 60).

Por fim, os dois relatórios mencionados trabalham com indicadores bem próximos, o que é justificado pelos objetivos atribuídos a eles e seus vínculos institucionais: Banco Mundial, FMI, BIRD e demais agências de fomento à educação. No PREAL, os indicadores considerados nas avaliações se concentram na qualidade do trabalho docente e no desempenho dos alunos nas avaliações nacionais. No GEM - Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2016), a estrutura de monitoramento proposta trabalha com um quadro indicativo para guiar as discussões sobre qualidade: resultados e processos ligados à sala de aula. Outro aspecto destacado é que a disponibilidade e o uso de livros didáticos são

dimensões fundamentais da qualidade. Não há como não relacionar esse último aspecto com a potência que é o mercado de editoras de livros didáticos no Brasil em termos político-econômico junto ao poder público.

Essa ampla rede que inicia nas determinações e chega até as avaliações da educação dos países periféricos pelas grandes potências mundiais define, implicitamente, as concepções, intenções e articulações da rede municipal de ensino de Manaus com as instituições do Terceiro Setor, à medida que os processos formais e as práticas da gestão educacional não nos permitem mais identificar os limites entre o global e o local, entre o público e o privado.

Há no Brasil uma discussão recente sobre a participação do público-alvo da Educação Especial nos exames nacionais. Torna-se cada vez mais urgente a necessidade de conceber a inclusão escolar como política pública potencialmente capaz de responder às questões que ultrapassam o direito de acesso à escola. A permanência e a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial na escola é a continuidade dessa primeira parte, cabendo aos estados e municípios atender à Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2011-2020) por meio de uma escolarização com qualidade socialmente referenciada que promova, dentre outras medidas, a participação desses alunos em atividades cada vez mais desafiadoras e com o devido suporte.

Diante desse panorama, o Conselho Municipal de Educação – CME deu nova regulamentação, por meio da Resolução n. 011/CME/2016, à Educação Especial na rede municipal de Manaus, instituindo “novos” procedimentos e orientações. Esse ordenamento jurídico municipal é aprovado 8 (oito) anos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) pelo Ministério da Educação - MEC.

Nessa transposição das diretrizes nacionais para o contexto da rede municipal, a citada Resolução apresenta uma “bricolagem”, permitindo identificarmos no seu texto a cópia, o empréstimo de diretrizes estabelecidas em diversos documentos federais, dentre eles, a CF de 1988; o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96; a Lei Federal n.º 10.098/00; a Lei Federal n.º 10.436/02, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/05; a Lei Federal n.º 12.764/12; a Lei n.º 12.796/13 que altera a LDBEN; o Decreto Federal n.º 7.611/11; a Lei Federal n.º 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE; a Lei Municipal n.º 2000/15 que aprova o Plano Municipal de Educação-PME; na Lei Federal n.º 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e, com

fundamento nas Resoluções CNE/CEB n.º 2/2001, 4/2009, 7/2010 e 4/2010; na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/2008a.

Shiroma, Campos e Cardoso (2005) destacam que essa “bricolage” dos textos oficiais representa uma complexa teia conceitual em torno da qual se estrutura a linguagem apresentada nos documentos relacionados à política pública, especialmente a imensa quantidade deles surgida a partir de 1990.

A legitimação das políticas por meio de popularização de um conjunto de informações e justificativas é objetivo principal desse movimento identificado no contexto da produção dos documentos em tela na rede municipal de ensino de Manaus. Como estão carregados de interesses, valores e perspectivas ideologizadas, tem-se na linguagem um instrumento de sustentação daquilo que se estabelece para a educação em termos nacionais, estaduais e municipais. Para as autoras, “só é possível intervir criticamente na política, se construirmos novas lentes para interpretar esses textos” (Idem, p. 25).

Baseado no exposto, enfatizaremos as linhas gerais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – articulada aos respectivos decretos e resoluções - uma vez que a mesma é a gênese das diretrizes vigentes na rede municipal de ensino, contidas na supramencionada Resolução municipal.

O objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI/2008 é “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os Sistemas de Ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (p. 14).

A referida Política também garante dentre outras ações:

A transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, comunicação e informação (BRASIL, 2008).

A garantia do direito dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais de estarem incluídos e permanecerem na escola comum da rede regular de ensino encontra-se normatizada pelo Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, e na Resolução nº 4/2009 que inclui o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

As diretrizes para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais foram normatizadas também pelo Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, e a Resolução nº 4/2009 de 2 de outubro de 2009, que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado na modalidade Educação Especial, com o objetivo de atender às necessidades especiais dos alunos matriculados nas classes comuns, provendo condições de acesso e participação no ensino regular a esses alunos.

O artigo 1º, parágrafo 1º do Decreto 6.571/2008 define o Atendimento Educacional Especializado – AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b). O referido Decreto tem ainda, a “finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008b, Art. 1º).

Para o Atendimento Educacional Especializado – AEE foram instituídos objetivos conforme o artigo 2º do Decreto 6.571/2008, quais sejam:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008b)

Esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino. Admite-se ainda que o **Atendimento Educacional Especializado possa ser oferecido fora da rede regular de ensino**, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos. **(grifo meu)**.

No artigo 3º, nos objetivos propostos no Decreto 6.571/2008, também fica estabelecido o compromisso do Ministério da Educação – MEC em prestar “apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado”, entre outras ações que venham a atender aos objetivos conforme nomeados a seguir:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de

gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b).

Para que os serviços disponibilizados no referido Decreto sejam operacionalizados, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 tem o objetivo de orientar sua implementação, como também instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Desse modo, de acordo com a Resolução nº 4/2009 em seu artigo 5º:

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

Por fim, destacamos que o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ao admitir que o “**Atendimento Educacional Especializado possa ser oferecido fora da rede regular de ensino**” ratifica os precedentes, historicamente assegurados nos documentos oficiais anteriores, para o estabelecimento ou manutenção da parceria entre o poder público e as instituições do Terceiro Setor.

Essa garantia de espaço às instituições privadas no interior das redes de ensino públicas é mantida na Resolução municipal n. 011/CME/2016 que institui novos procedimentos e orientações à Educação Especial na SEMED, como evidencia o Art. 6º :

Art. 6º – O Sistema Municipal de Ensino, no âmbito da educação pública e privada, deve garantir aos estudantes público alvo da Educação Especial a igualdade de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena [...].

Como também é preceituado no Art. 9º da mesma Resolução municipal, “Parágrafo único – As Instituições de ensino privado poderão criar centros especializados para identificação e atendimento dos seus estudantes”. Confirmando o efeito escalonado das diretrizes internacionais, passando pelas regulamentações nacionais e estaduais até alcançar as redes de ensino municipais que, embora mantenham os convênios com as instituições do Terceiro Setor, não conseguem comprovar o impacto positivo dessa parceria na efetiva inclusão escolar.

A constatação de que a parceria entre a rede municipal de ensino de Manaus e as Instituições do Terceiro Setor, mais precisamente, APAE e Associação Pestalozzi não

contribuiu para consolidar o processo de inclusão escolar foi feita a partir da consulta aos Planos de Trabalho, Relatórios dessas Instituições e da SEMED, nos quais foi possível identificar o objeto de convênio, as atividades previstas e realizadas.

Embora os resultados não sejam satisfatórios para a SEMED, os convênios continuam sendo renovados, confirmando nossa tese de que as instituições do Terceiro Setor na área da Educação Especial são tuteladas pelo Estado, contribuindo para o atraso cada vez maior do processo de valorização da escola pública e democratização da educação no País. Quanto a isso, foi possível compreender que as políticas públicas resultam de “[...] múltiplos fatores que se articulam a ponto de formarem uma teia complexa e multifacetada, são de difícil apreensão, requerendo que sejam consideradas suas diferentes ordenações” (PRIETO, 2006, p. 42).

Antes de tratarmos mais detalhadamente dos resultados da parceria entre a rede municipal de ensino e as instituições APAE e Associação Pestalozzi, apresentaremos a realidade da SEMED em termos de estrutura e números de alunos inclusos no período mais recente de 2015 a 2017. Para efeito de análise, priorizamos o movimento de matrículas em salas comuns da rede regular de ensino a partir de dois parâmetros: O primeiro é a Meta 4 da Lei 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2011-2020), dispõe sobre:

a universalização (100%), para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

O segundo parâmetro de análise é a aprovação da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015b).

Segundo o Departamento de Planejamento (DEPLAN) da SEMED, a rede municipal tem buscado ampliar sua atuação na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, atualmente, a SEMED possui em sua estrutura: 01 Escola Especial, 25 Classes Especiais, 27 Salas de Recursos, 45 Salas de Recurso Multifuncional e 17 Salas de EJA, atendendo 816 alunos do público - alvo da Educação Especial em rede de ensino no ano

de 2014 (MANAUS, 2015, p. 66). Em referência à inclusão escolar, as matrículas dos últimos três anos apresentaram o seguinte resultado:

Tabela 08
Total de alunos inclusos na rede municipal de ensino de Manaus
2015, 2016 e 2017

Alunos Inclusos na Rede Municipal de Ensino de Manaus		
2015	2016	2017
2.374 alunos	2.626 alunos	2.567 alunos

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da SEME (2017)

Tabela 09
Total de alunos inclusos por nível/modalidade de ensino e público-alvo – 2015

<i>Público-alvo/nível/modalidade de ensino</i>	<i>Ed. Infantil</i>	<i>Séries Iniciais (1º ao 5º)</i>	<i>Bloco Pedagógico⁵⁰</i>	<i>Séries Finais (6º ao 9º)</i>	<i>Subtotal de público-alvo</i>
<i>Autismo</i>	186	127	93	80	486
<i>Deficiência Intelectual</i>	318	429	286	189	1.222
<i>Deficiência Física</i>	161	116	35	134	446
<i>Deficiência Múltipla</i>	103	07	18	16	144
<i>Deficiência auditiva</i>	03	05	02	20	30
<i>Baixa Visão</i>	15	02	01	10	28
<i>Cegueira</i>	-	-	05	04	09
<i>Síndrome de Asperger</i>	02	01	-	03	06
<i>Altas Habilidades/Superdotação</i>	02	01	-	-	03
<i>Subtotal por nível/modalidade de ensino</i>	790	688	440	456	
Total Geral	2.374 alunos				

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da SEMED (2017)

⁵⁰ Conforme a Resolução MEC/SEB No - 7, de 14 de dezembro de 2010, “as três séries iniciais do Ensino Fundamental correspondem a um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas” (BRASIL, 2010).

Tabela 10
Total de alunos inclusos por nível/modalidade de ensino e público-alvo – 2016

<i>Público- alvo/nível/modalidade de ensino</i>	<i>Ed. Infantil</i>	<i>Séries Iniciais (1º ao 5º)</i>	<i>Bloco Pedagógico</i>	<i>Séries Finais (6º ao 9º)</i>	<i>E.J.A 1º segmento</i>	<i>E.J.A 2º segmento</i>	<i>Subtotal de público- alvo</i>
<i>Autismo</i>	186	127	93	80	38	23	486
<i>Deficiência Intelectual</i>	318	429	286	189	26	03	1.222
<i>Deficiência Física</i>	161	116	35	134	45	39	446
<i>Deficiência Múltipla</i>	103	07	18	16	12	07	144
<i>Deficiência auditiva</i>	03	05	02	20	05	08	30
<i>Baixa Visão</i>	15	02	01	10	04	-	28
<i>Cegueira</i>	-	-	05	04	-	-	09
<i>Síndrome de Asperger</i>	02	01	-	03	-	-	06
<i>Altas Habilidades/Superdotação</i>	02	01	-	-	-	-	03
<i>Subtotal de nível/modalidade de ensino</i>	656	686	633	441	130	80	
<i>Total Geral</i>	<i>2.626 alunos</i>						

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da SEMED (2017)

Além do quantitativo de alunos inclusos por nível/modalidade de ensino e público-alvo atendido em 2015 expostos na Tabela 09, temos como contraponto o resultado de matrículas de alunos inclusos por nível/modalidade de ensino e público-alvo no ano de 2016 (Tabela 10).

Esses resultados anuais foram comparados ao quantitativo alcançado no ano letivo de 2017, disponível na Tabela 11.

Um dado importante a ser considerado nessa análise é a incorporação das matrículas de alunos para a Educação de Jovens e Adultos na Classe Especial, disponível a partir de 2016, conforme é apresentado nas Tabelas 10 e 11.

Tabela 11
Total de alunos inclusos por nível/modalidade de ensino e público-alvo – 2017

<i>Público-alvo/nível/modalidade de ensino</i>	<i>Ed. Infantil</i>	<i>Séries Iniciais (1º ao 5º)</i>	<i>Bloco Pedagógico</i>	<i>Séries Finais (6º ao 9º)</i>	<i>E.J.A 1º segmento</i>	<i>E.J.A 2º segmento</i>	<i>Subtotal de público-alvo</i>
<i>Autismo</i>	181	46	96	63	30	21	537
<i>Deficiência Intelectual</i>	210	85	430	192	25	03	1.245
<i>Deficiência Física</i>	105	24	63	126	43	36	497
<i>Deficiência Múltipla</i>	120	14	16	21	10	08	188
<i>Deficiência auditiva</i>	04	08	17	07	05	08	49
<i>Baixa Visão</i>	15	02	01	10	04	-	32
<i>Cegueira</i>	-	-	05	04	-	-	09
<i>Síndrome de Asperger</i>	02	01	-	03	-	-	06
<i>Altas Habilidades/Superdotação</i>	02	01	-	-	-	-	03
<i>Subtotal por nível/modalidade de ensino</i>	<i>639</i>	<i>681</i>	<i>628</i>	<i>426</i>	<i>117</i>	<i>76</i>	
<i>Total Geral</i>	2.567 alunos						

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da SEMED (2017)

O quadro geral de matrículas na Educação Especial (escolas especiais, salas especiais, sala regular) na rede municipal de ensino de Manaus mostra um crescimento gradual, sendo em 2015 (3.128 alunos), 2016 (3.605 alunos) e 2017 (4.032 alunos). No entanto, o total alcançado em termos de inclusão escolar nesse mesmo período teve um resultado inversamente proporcional, correspondendo a 2.374 alunos inclusos (75,8%) em 2015; reduzindo para 2.626 alunos (72,8%) em 2016 e, com uma redução ainda maior em 2017, com 2.567 alunos (63,6%).

Embora não seja o foco principal de nossa pesquisa analisar como a SEMED tem desenvolvido a Política de 2008, mas relacionando tais informações com o contexto da parceria com o setor privado, temos nessa redução de matrículas nas salas de aula da escola regular uma pista para confirmar cada vez mais que matricular não é incluir. Ainda que não tenhamos direcionado esforços para saber os motivos da redução de alunos inclusos nos últimos anos nas escolas municipais, temos a certeza que a reestruturação das escolas e

equipes escolares para atender às especificidades desses alunos exige investimentos redobrados que a cada dia diminuem, em termos objetivos, a viabilidade da escolarização da pessoa com deficiência em escola privada subsidiada pelos recursos públicos.

Anteriormente ressaltamos as limitações das informações estatísticas, ratificando as recomendações de pesquisadores de renome quanto à necessidade de considerá-las como fontes complementares nos estudos investigativos. Dessa maneira, ao abordarmos os resultados extraídos dos documentos fornecidos pelo Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo – CMEE, reconhecemos como importantes, mas não determinantes para caracterizar essa modalidade de ensino na rede municipal de Manaus, por vários motivos, dentre eles, destacamos:

- Há uma discrepância entre a matrícula total na Educação Especial informada pela SEMED e os registros do Censo Escolar pesquisados no sítio eletrônico do INEP/MEC. Como exemplo, a SEMED informou que em 2015 foram matriculados 3.128 alunos na Educação Especial, enquanto que no Censo Escolar (BRASIL, INEP, 2016) estão registradas 5.400 matrículas no mesmo ano;

- em referência às pessoas com deficiência, nos três anos consecutivos (2015, 2016 e 2017) há uma significativa prevalência de alunos com deficiência intelectual. O que encaminha para destacarmos preocupação quanto à metodologia adotada para a consecução desses dados, pois os alunos inclusos devem ser contemplados pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE. E nessa direção, os professores do AEE deverão elaborar um plano de atividades que atenda às diferentes demandas do público-alvo da Educação Especial, respeitando a Nota Técnica nº 04 / 2014 (BRASIL, 2014) sobre o fato de que “[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico”.

Tomando, ainda, como parâmetro o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.10), temos que:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de

exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Desse modo, registramos nossa inquietação sobre o que está posto nos documentos da SEMED quanto ao total de alunos com deficiência intelectual, bem como os outros dados informados da Educação Especial, em geral: houve alguma avaliação desses alunos? Por quem e como foi elaborada? Foram identificados primeiramente na escola e encaminhados pela equipe pedagógica para avaliação no CMEE? A equipe multiprofissional do CMEE é suficiente para atender, em tempo hábil, a essa demanda?

Salientamos que, as respostas a essas questões podem, intrinsecamente, estar relacionadas a um dos aspectos da contrapartida que as instituições do Terceiro Setor conveniadas deveriam dar à Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED. Uma vez que, legalmente é necessário que as mesmas disponham de equipe multiprofissional. Sendo assim, essa equipe realizaria a avaliação dos alunos da rede pública, encaminhados pelo CMEE.

3.2.3 Convênios entre a SEMED e o Terceiro Setor: contextualização, mecanismos de acompanhamento e supervisão

Como explicitamos na introdução do trabalho, após algumas questões postas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED quanto ao *locus* da pesquisa, redimensionamos o estudo para uma pesquisa documental dos convênios municipais firmados com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e Associação Pestalozzi. Estabelecendo como parâmetros de seleção: (a) as duas instituições especializadas mais antigas e ainda em funcionamento na cidade de Manaus e que possuem convênios vigentes com a SEMED; (b) o fato de essas Instituições serem destacadas na legislação municipal, onde o texto legal justifica e defende a necessidade dessa parceria.

Ainda sobre a pesquisa documental, ressaltamos que, embora a investigação tenha abordado a relação entre o poder público e as instituições do Terceiro Setor, priorizamos o estudo das principais políticas educacionais que buscam garantir o acesso, a permanência e aprendizagem da pessoa com deficiência na escola pública. Em termos locais, nosso esforço concentrou-se na leitura, interpretação e análise dos documentos oficiais, buscando compreender como a Secretaria Municipal de Educação – SEMED justifica, estrutura,

acompanha e avalia essa parceria em função das metas estabelecidas nacionalmente para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Apresentaremos nessa parte do trabalho a análise que realizamos a partir dos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação sobre os convênios firmados com as instituições supramencionadas.

As atividades da Associação Pestalozzi e Associação dos pais e Amigos dos Excepcionais – APAE iniciaram-se em Manaus na década de 1970, mais precisamente, no ano de 1973 e 1978, respectivamente. Acompanhando a histórica relação entre o público e o privado no contexto brasileiro, o poder público local, mais precisamente, os governos de João Walter de Andrade (1971-1975), Enoch Reis (1975 -1979) e José Lindoso (1979 – 1982) dão apoio à implantação das duas instituições na cidade de Manaus.

Nessa mesma década de 1970, o Instituto Montessoriano que foi criado em 1940 para atender pessoas com deficiência, encerra suas atividades. O governo estadual passa, então, a atender essa população somente por meio das ações conveniadas com a Associação Pestalozzi e Associação dos pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Os documentos disponibilizados pela Divisão de Acompanhamento de Contratos e Convênios (SEMED) referem-se aos Termos de Convênios entre a SEMED e as duas instituições do Terceiro Setor firmados a partir de 2005, mas, conforme relatos da técnica responsável por esse setor na Secretaria, os primeiros convênios datam do final da década de 1970. No entanto, os documentos anteriores a 2005 não estão digitalizados, o que dificulta sua localização. Como nosso objetivo não era analisar cada convênio, porém ter acesso, principalmente, aos dados que demonstrassem as atuais condições dessa parceria, relacionando-as ao debate contemporâneo no contexto da inclusão escolar, consideramos satisfatório o apanhado realizado.

Foi possível identificar o início da parceria entre a SEMED e a APAE no Plano de Trabalho do Convênio nº 10/2007, pois no item “justificativa da proposição” consta o seguinte texto:

Em função das condições específicas de nossos alunos, solicitamos da Prefeitura de Manaus, através da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que seja renovado o **convênio de apoio técnico pedagógico que mantemos como essa Secretaria desde 1976** [...] (APAE – MANAUS, 2007, p. 2) **(grifo meu)**.

Em relação às demais informações sobre essa parceria, os documentos mais antigos tratam do Termo de Convênio nº 06/2005 e Termo de Convênio nº 10/2007, ambos referentes a parceria SEMED e Associação dos pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

O Termo de Convênio nº 06/2005 foi assinado no dia 13 de junho de 2005, pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura, José Dantas Cyrino Júnior e pela Presidente da APAE, Delphina Rinaldi Abdel Aziz, tendo como objeto o “estabelecimento de regime de colaboração técnica pedagógica entre a SEMED e a APAE, para concessão de funcionários pertencentes à SEMED, visando tornar viável às ações desenvolvidas pela APAE em benefício do portador de necessidades especiais, tudo na forma do **Plano de Aplicação** apresentado pelo SEGUNDO CONVENENTE [...]” (SEMED, 2005, p. 1) **(grifo meu)**.

No que se refere às obrigações da SEMED nesse regime de colaboração, a Cláusula Segunda do referido Termo de Convênio estabelece:

- a) **Disponibilizar técnicos evidenciados no Plano de Trabalho;** b) orientar e aprovar os procedimentos técnicos e operacionais à execução do Convênio; c) controlar, supervisionar e fiscalizar a execução do objeto pactuado, efetuando a vistoria *in loco*, diretamente por terceiros, expressamente autorizados; d) examinar e aprovar eventual proposta de reformulação do Plano de Trabalho, desde que não importe na mudança do objeto; e) examinar e, se for o caso, aprovar as prestações de contas dos recursos repassados ao SEGUNDO CONVENENTE; remeter cópia deste Termo diretamente à Câmara Municipal de Manaus, conforme disposto no §2º Art. 116 da Lei 8.666/93. (SEMED, 2005, p. 2) **(grifo meu)**.

Ainda tratando sobre as obrigações das partes que integram o presente regime de colaboração, o referido documento destaca o que compete ao SEGUNDO CONVENENTE, nesse caso, a APAE, “**ter pessoal qualificado para executar o objeto do Convênio**, o qual, sob nenhuma hipótese, direta ou indiretamente, terá qualquer forma de vinculação com o PRIMEIRO CONVENENTE, nem gerará qualquer tipo de obrigação civil, trabalhista ou previdenciária para o PRIMEIRO CONVENENTE; Prestar contas na forma e prazo estipulados neste Termo” (SEMED, 2005, p. 2) **(grifo meu)**.

Expostas as partes principais do Termo de Convênio nº 06/2005, temos a destacar alguns aspectos que deixam dúvidas quanto às condições objetivas em que esse regime de colaboração se estabeleceu devidamente amparado por esse documento público e seus efeitos legais. Desse modo, passamos a apresentá-las:

- a) A primeira observação diz respeito à ausência de uniformidade dos termos adotados no corpo do documento, visando identificar elementos importantes desse regime de colaboração. Pois na Cláusula Primeira, onde aborda o objeto do convênio, é mencionado

Plano de Aplicação, porém na Cláusula Segunda tem-se Plano de Trabalho. Pelo contexto em que as duas denominações são mencionadas no referido texto, podemos concluir que se trata do mesmo documento. No entanto, consideramos que, a redação oficial exige mais zelo de quem assume tal responsabilidade, visto que, os documentos integram procedimentos complexos de comprovação de dados, nesse caso, no âmbito da administração pública.

Nesse sentido, questionamos o que estaria por trás dessa desatenção do autor do texto? A quais interesses esse conteúdo disperso e confuso atende? Não é necessário muito esforço para compreendermos que, no campo da gestão pública, plano de trabalho e plano de aplicação possuem características distintas e atendem a objetivos bem definidos. Ressaltamos ainda que, no caso de convênios com a administração pública, o Tribunal de Contas da União orienta a produção de um Plano de Trabalho⁵¹ com especificações detalhadas do objeto do convênio, bem como os critérios necessários a sua aprovação:

O plano de Trabalho deverá conter, no mínimo: razões que justifiquem a celebração do instrumento [...]; descrição completa do objeto a ser executado [...]; descrição das metas a serem atingidas, qualitativa e quantitativamente, com definição das etapas ou fases da execução [...]; Previsão de prazo para a execução consubstanciada em um cronograma de execução do objeto [...]; Informações relativas à capacidade técnica e gerencial do proponente para a execução do objeto (BRASIL, 2013, p. 32).

Quanto à aprovação do Plano de Trabalho pelo poder público, o documento citado destaca:

O plano de Trabalho será analisado quanto à sua viabilidade e à adequação aos objetivos do programa governamental e, no caso das entidades privadas sem fins lucrativos, será avaliada sua qualificação técnica e capacidade operacional para gestão do instrumento, de acordo com critérios estabelecidos pelo órgão ou entidade repassador dos recursos (BRASIL, 2013, p. 33):

Especificamente no Plano de Trabalho do Termo de Convênio nº 06/2005 que tivemos acesso, esses itens não foram encontrados em sua totalidade. No entanto, o Termo de Convênio é um instrumento legal que formaliza a parceria entre o poder público e as instituições do Terceiro Setor, refletindo processos de implantação de determinada política educacional, aqui representada pela Política Nacional de Educação Especial (1994).

Compreendemos as lacunas no documento analisado como, possivelmente, relacionada à estratégia que visa atender fragilizar as etapas posteriores de acompanhamento e supervisão desse Convênio pelos setores da administração pública, mais precisamente a

⁵¹ Informações extraídas da publicação **Convênios e outros repasses / Tribunal de Contas da União**. – 4.ed. – Brasília : Secretaria-Geral de Controle Externo, 2013. Disponível em portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload. Acesso em 27 de dezembro de 2017.

equipe da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, responsável por essa tarefa, conforme previsto na Cláusula Segundo, item “c”, do mencionado Termo de Convênio. Sobre as intenções que permeiam essas relações, Ball (1994, p. 16) nos orienta que “[...] políticas são produtos de compromissos nos vários estágios, na micropolítica da formulação da legislação, no debate entre parlamentares e na micropolítica da articulação dos grupos de interesse. (BALL, 1994, p. 16).

b) Outra observação que fizemos no documento em tela, diz respeito à relação entre a primeira obrigação da SEMED “a) Disponibilizar técnicos evidenciados no Plano de Trabalho” e a primeira obrigação da APAE “ter pessoal qualificado para executar o objeto do Convênio”. Novamente percebemos uma imprecisão e omissão de especificações técnicas, capazes de evidenciar com transparência todas as condições estabelecidas para a realização dessa parceria. Ao mesmo tempo, chega-se a seguinte questão: se é exigido da APAE que disponibilize pessoal qualificado para atender ao objeto do convênio, o que justificaria como obrigação da SEMED a cessão de seus técnicos?

c) O quantitativo, a caracterização dos alunos e as atividades desenvolvidas não estão discriminados em nenhum dos documentos consultados;

No que tange a essas imprecisões identificadas no Termo de Convênio nº 06/2005, Shiroma (et al, 2006, p. 13) ao se reportar ao contexto de produção dos textos das políticas e, por consequência, dos demais documentos que institucionalizam sua implantação, leciona que “vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões [...]. Uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações”.

Dando continuidade, extraímos do Termo de Convênio nº 10/2007 dados que pudessem orientar nossa “desconstrução” do texto para compreender seu processo de construção. O que é recomendado pelos seguidores de Ball e Bowe ao adotarem o ciclo de políticas como metodologia de análise:

Nesse sentido, a “desconstrução” dos textos visando a compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgridam os limites dentro dos quais foi construído. Composto por contradições, um texto não é restrito a uma única, harmoniosa leitura. Pelo contrário, torna-se plural, aberto a releituras, não mais um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo leitor para produzir sentido (BELSEY, 1980, p. 56).

Seguindo essa orientação, pontuamos que no Termo de Convênio nº 10/2007 é explicitado, na Cláusula Primeira, como objeto da parceria a disponibilidade à APAE, pela SEMED, de “11(onze) professores e 01(hum) auxiliar de serviços gerais”. As demais cláusulas tratam dos mesmos aspectos do Termo de Convênio nº 06/2005, quanto às obrigações, fiscalização, prazos, denúncia e publicação.

O ofício APAE nº 008/2007 que encaminha à SEMED a proposta de renovação de convênio especifica que a Instituição é incumbida de “promover medidas que visem assegurar o ajustamento social e o bem estar dos portadores de deficiência por meio de assistência médica, social e psicopedagógica” (APAE-MANAUS, 2007).

Relacionamos essa caracterização do trabalho realizado naquele contexto com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 1994, mais precisamente com o conceito de escola especial adotado por essa Política, qual seja, “instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos” (p. 20).

Nessa direção, a citada Política orienta práticas educacionais a partir do processo de integração, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19).

Ao situar as atividades desenvolvidas pela APAE até o ano de 2007 nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994b), é possível considerar que, do ponto de vista formal, a Instituição dispunha de condições para cumprir as obrigações previstas no Termo convênio. No entanto, o Relatório SEMED/22 de fevereiro de 2008, elaborado pela gerência do Centro Municipal de Educação Especial – CMEE e revisado pela Coordenadoria de Gestão Educacional descreve:

A Instituição atendeu, em 2007, 400 (quatrocentos) portadores de deficiências e condutas típicas, sendo 210 na escolaridade. [...] dos 11 professores previstos no Termo de Convênio nº 10/2007, foram cedidos pela SEMED somente 05 professores. A falta desses profissionais dificultou o trabalho [...] A APAE esperar contar com os outros profissionais que estão faltando para dar continuidade ao trabalho pedagógico oferecido aos alunos da Instituição.

Semelhante aos termos de convênios mencionados até o momento, o relatório da SEMED também apresenta inconsistências e resume-se a descrever um breve depoimento do gestor da APAE, encerrando-se com a seguinte declaração “as informações foram prestadas pelo gestor da escola, professor Almir Amara”.

Pelos dados apresentados no Relatório, ficam em aberto aspectos quanto a visitas *in loco* previstas no Termo de Contrato, registro fotográfico de atividades realizadas e outras informações essenciais que integram um processo efetivo de acompanhamento e supervisão do cumprimento de uma parceria. Isso é estabelecido na Cláusula Terceira desse documento sobre a competência da SEMED “fiscalizar e acompanhar todas as fases de execução [...] utilizando-se de comunicação escrita e, sempre que necessário, intervir nessa execução, para o completo atingimento dos objetivos ajustados” (SEMED, 2007, p.3).

À medida que competia à SEMED fiscalizar e acompanhar todas as fases de execução do convênio e, considerando que o mesmo teve duração de 12 meses, o que justifica a elaboração de um relatório técnico-pedagógico de apenas 01 (uma) lauda?

Embora inconsistente no que se refere ao detalhamento das ações realizadas, o Relatório da SEMED apresenta um dado importante sobre a tutela da APAE pelo poder público municipal, confirmando o que enfatizamos em nossa tese. Diz respeito ao fato de a APAE declarar que a continuidade do trabalho pedagógico estava condicionada à cessão, pela SEMED, dos professores que ainda faltavam para completar o quadro docente previsto no Convênio.

Na lógica dessa parceria, o poder público historicamente desresponsabilizou-se da Educação Especial, transferindo recursos públicos às instituições públicas não governamentais para a execução de tarefas que seriam suas, a APAE transfere os resultados insatisfatórios de seu trabalho para a esfera pública. Nesse caso, em que consiste a contrapartida dessa Instituição nas condições em que esse regime de colaboração com a SEMED foi estabelecido? Se o poder público não disponibilizou a quantidade de professores requerida, quais medidas a Instituição - baseada na corresponsabilidade pelo cumprimento do Convênio - adotou para sanar essa lacuna? Pela revisão dos relatórios disponibilizados pela SEMED, não encontramos nenhuma observação quanto a essas questões da contrapartida, pelo contrário, há um reforço do relatório às afirmações da APAE.

Esses problemas apontados na relação entre a APAE e a SEMED, não impedem que a Instituição mantenha seu poder de persuasão frente às demandas do poder público,

[...] quer seja pela dificuldade ou impossibilidade [do setor público] constituir quadros e serviços que atendam às necessidades de suporte à oferta educacional, quer seja pelas frágeis iniciativas de colaboração entre os entes federados, quer seja, ainda, pela capacidade do setor privado em se apresentar como alternativa tentadora aos interesses das políticas locais. (ADRIÃO et al., 2009, p. 813).

Quanto ao período de 2008 a 2017, a presença da APAE no contexto da esfera pública manteve-se garantida pela rubrica da subvenção social. Tivemos acesso aos Termos de Convênio nº 06/2009, 04/2012, 12/2014 e 002/2017.

Identificamos algumas similaridades entre esses de Termos de 2009 a 2017 e os Termos de 2005 e 2007, quanto às obrigações das partes. No entanto, os Termos de Convênios mais atuais trazem elementos novos, os quais passaremos a destacar a partir daqui.

Há discriminação do quantitativo de profissionais solicitados pela APAE para a execução do regime de colaboração. No Termo de Convênio de 2009, foram solicitados 11 (onze) professores, 01 (hum) motorista e 02 (dois) serviços gerais; o Termo de Convênio de 2012 requeria 06 (seis) professores; No Termo de Convênio de 2014, apresenta o seguinte texto na Cláusula Primeira “cessão de 06(seis) profissionais da SEMED para atendimento aos alunos com deficiência intelectual” e, na Cláusula Primeira do Termo de Convênio de 2017, há a seguinte solicitação “cessão de 06(seis) servidores da SEMED para o Atendimento Educacional Especializado das pessoas com deficiência, preferencialmente, mental”.

O Plano de Trabalho de 2017 (APAE-MANAUS, 2017) apresenta uma incongruência com relação ao Termo de Convênio correspondente. Vemos que, na Cláusula Primeira do Termo de Convênio são solicitados 06 (seis) servidores da SEMED, enquanto que no Plano de Trabalho são discriminados “21 (vinte e um) profissionais da área pedagógica para efetivar atividades a pessoas com deficiência intelectual e múltipla”.

Outra observação é que no item “Título do Projeto”, o Plano de Trabalho possui o seguinte texto “ Termo de Convênio de Cooperação Técnica a ser celebrado entre a APAE e a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC”. Mais adiante, os itens “Declaração do Proponente” e “Aprovação pelo Concedente” possuem informações da SEDUC e não da SEMED, inclusive com o nome do Secretário Estadual de Educação da época, Algemiro Ferreira Lima Filho. Considerando que esses documentos integram os processos de prestação de contas e eventuais auditorias, vemos um total descaso do setor técnico-jurídico da SEMED quanto à revisão dos mesmos.

Todos os documentos consultados integram o processo de cada convênio. Sendo que os mesmos constam nos arquivos da Divisão de Acompanhamento de Convênios e Contratos da SEMED como encerrados e a prestação de contas aprovada pelos órgãos competentes. O que nos leva a concluir que a aprovação tanto da proposta de convênio quanto da prestação de contas são feitas quase que tacitamente, visto que os documentos aparentam não terem sido analisados pelos setores responsáveis da SEMED, pois além de texto repetitivo, informações confusas, possuem erros graves sobre os dados cadastrais das partes envolvidas, como exemplificado, anteriormente.

Essa aparente aprovação tácita das propostas de convênio apresentadas pela APAE à SEMED, evidencia o que Peroni (2014, p. 23) caracteriza como “correlação de forças vigente que aponta para uma maior presença do setor privado mercantil influenciando, inclusive, a direção da política educacional” [...]. Sobre a falta de rigor dos entes federados no trato da formalização de parcerias com o setor privado, a autora esclarece que essa relação deveria observar a legislação vigente que trata do tema e, ainda, as liberações da CONAE 2010 que as ratificam:

As instituições do setor privado, por fazerem parte do Sistema Nacional de Educação, subordinam-se ao conjunto de normas gerais de educação e devem se harmonizar com as políticas públicas, que têm como eixo o direito à educação, e acatar a autorização e avaliação desenvolvidas pelo poder público. Dessa forma, no que diz respeito ao setor privado, o Estado deve normatizar, controlar e fiscalizar todas as instituições, sob os mesmos parâmetros e exigências aplicados às do setor público. (BRASIL, 2010a, p. 32).

Quanto às questões pedagógicas, verificamos nos Termos de Convênio de 2014 e de 2017 uma tentativa de atualização das terminologias, porém o resultado demonstra inconsistência conceitual. Isso é comprovado quando no documento de 2014 utiliza-se o termo “deficiência intelectual” e, no documento de 2017 apresenta-se atendimento educacional especializado e, na sequência, caracteriza-se o público-alvo da Educação Especial, objetivamente, como alunos com “deficiência mental”. Esse descompasso também é observado no relatório da SEMED de 2015, ao atestar que “todas as atividades possibilitam a melhoria das habilidades dos alunos com síndrome de Down, deficiência intelectual e deficiência múltipla” (SEMED, 2015, p.1).

Para além da crítica baseada em um purismo semântico inoperante, ressaltamos que, no período de 2008 a 2017, a parceria entre a rede municipal de ensino de Manaus e a APAE efetiva-se sob a égide da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), daí percebemos o emprego de termos dessa Política como “deficiência

intelectual” e “atendimento educacional especializado” nos documentos que formalizam o regime de colaboração entre o setor público e o Terceiro Setor, embora os mesmos estejam mesclados com terminologias antigas como “portadores de deficiência”, “deficiência mental”, dentre outros em desuso.

Vemos com preocupação essa confusa tentativa de atualização nos documentos oficiais, alternando o emprego de terminologias presentes no documento da Política de Educação Especial (1994) com outras mais recentes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) que prioriza novos princípios e orientações quanto ao conceito de deficiência, assim como apresenta as diretrizes para a inclusão escolar:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, trouxe novas concepções à atuação da educação especial, em nossos sistemas de ensino. De substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência, a educação especial se volta atualmente à tarefa de complementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência (MANTOAN, 2011, p.1).

Para o alcance dos objetivos traçados por essa Política no que se refere à inclusão escolar é necessário não somente o domínio conceitual, mas, sobretudo, implementar ações efetivas para a escolarização do público-alvo da Educação Especial, baseadas nos fundamentos das teorias da educação que justificam uma práxis movida pelo compromisso político de contribuir com a formação integral do aluno, tendo a autonomia e a cidadania como ambições objetivas.

Sobre conceitos e suporte teórico-metodológico presentes nos documentos que tratam da relação entre a SEMED e a APAE, objetivando a escolarização das pessoas com deficiência recorremos ao Plano de Trabalho, à Proposta de Plano Pedagógico e aos Relatórios elaborados pela APAE e que são parte integrante dos Termos de Convênio.

A Proposta de Plano Pedagógico apresenta o objetivo geral das atividades desenvolvidas na APAE, qual seja, “proporcionar condições ao desenvolvimento físico, intelectual, social, moral e emocional da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, tornando-a mais independente e capaz de exercer seus direitos de cidadania” (APAE, MANAUS, 2016, p. 4).

No Plano de Trabalho, é destacado que “a APAE compõe a rede sócio-assistencial do município de Manaus, atendendo a pessoas com deficiência intelectual e múltipla e suas

famílias, pertencente à zona urbana, executando, dentre outras ações de tratamento e garantia e defesa dos direitos, o atendimento educacional especializado, fundamental para o desenvolvimento de habilidades físicas, intelectuais e sociais [...]” (APAE, MANAUS, 2017, p. 1).

Ainda, no Plano de Trabalho, são elencadas as atividades desenvolvidas pela APAE vinculadas ao convênio firmado com a SEMED e informado o total previsto de pessoas participantes. Além do Plano de Trabalho, no dossiê de cada convênio, identificamos a existência de um Relatório da APAE, produzido no final da vigência do convênio e, também, um Relatório da SEMED que tem sido produzido pela equipe do Complexo Municipal de Educação Especial “André Vidal de Araújo” – CMEE. Sobre isso, resgatamos as informações dos Termos de Convênio que destacam a “fiscalização e acompanhamento de todas as fases de execução do Convênio, utilizando de comunicação escrita” (MANAUS, 2016, p. 3).

Com base, especificamente, nessa obrigação da SEMED, observando o prazo de execução dos convênios que é de 12 (doze) meses e, ainda, tendo como suporte as teorias do planejamento educacional, reconhecemos a fragilidade e a falta de rigor nessa fiscalização, não somente pela ausência da avaliação processual das atividades desenvolvidas, mas também pela inexistência de mecanismos de intervenção em casos necessários, objetivando replanejamento para o cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Convênio. Outra situação que exigiria acompanhamento da rotina de trabalho e ratificação das metas pela SEMED refere-se ao quantitativo de pessoas com deficiência alcançadas pelas atividades desenvolvidas: nos relatórios da APAE constam em 2009, 320 pessoas; seguidas por 202 em 2012; em 2013 foram 214 – incluindo 50 pessoas do tempo integral; 1.573 em 2014 e 286 em 2017.

A disparidade entre os números informados pela APAE no ano de 2014 (1.573 pessoas) e em 2017 (286 pessoas) nos levou a revisar os relatórios, nos quais identificamos algumas questões a serem esclarecidas, uma vez que, no mesmo documento são apresentados, de maneira confusa, dados das “atividades ‘sociopedagógicas’ e da área de saúde”. Além disso, o Plano de Trabalho informa que as famílias também participam das rotinas diárias da Instituição (APAE- MANAUS, 2014, p. 4). Como consequência, nos relatórios há uma alternância dos termos “participantes”, “alunos”, “atendimentos”, “usuários”.

Em um trecho do Relatório encontramos a informação de que “temos 16 salas com alunos, 10 (dez) em cada sala pelo turno matutino e vespertino” (APAE- MANAUS, 2014, p.

4). A partir dessa informação, depreendemos que em 2014, havia nas salas de aula da APAE 160 pessoas com deficiência, sendo que esse total está sutilmente discriminado no documento, em meio a tabelas e quadros que parecem ter sido elaborados com o propósito de destacar resultados quantitativos, daí explicitarem que a Instituição alcançou em torno de 1.573 e 3.654 pessoas nesse ano.

Se as palavras têm força, fazem a diferença, como alertam Shiroma, Campos e Garcia (2005), é desafio para o pesquisador contrapor aos documentos oficiais o seu real significado para revelar como as instituições procuram “legitimar a suas atividades” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429). Nessa direção, é notório o esforço da APAE em apoiar-se nos dados quantitativos para comprovar que o objetivo do convênio foi alcançado e, considerando a inexistência de acompanhamento e supervisão pedagógica contínua pela SEMED, o que prevalece é a “hegemonia discursiva” demonstrada pelos relatórios da Instituição, sendo essas considerações ratificadas nos relatórios da SEMED.

Baseado nos relatórios da APAE é possível verificar que o maior volume de atividades desenvolvidas está no âmbito sócio-assistencial e clínico-terapêutico. No caso das atividades sócio-pedagógicas”, os relatórios elencam⁵²:

- a) Programa de atendimento de estimulação e aprendizagem “aprendendo a aprender”: atende alunos a partir de 02 (dois) anos de idade, preparando-o para a inclusão no ensino regular;
- b) Programa de apoio pedagógico complementar: para alunos inclusos na rede regular de ensino, envolvendo a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. [...] este atendimento acontece **uma vez por semana, com duração de 40 minutos**. (grifo meu). Nesse item há uma citação do artigo 1º, parágrafo 1º do Decreto 6.571/2008 explicando o conceito de Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- c) Programa de educação profissional (oficinas pedagógicas): capacitação através de várias técnicas de trabalho, como recurso de educação e reabilitação à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Atende alunos a partir de 16 anos de idade, visando iniciação ao trabalho, qualificação profissional, colocação no mercado de trabalho;

⁵² Informações extraídas da Proposta de Plano Pedagógico APAE, 2016.

- d) Programa convivência novo horizonte: atende alunos com dificuldades de aprendizagem durante as oficinas pedagógicas, precisamente, aqueles com deficiência intelectual e múltipla que não conseguiram, ao longo da vida escola, adaptar-se às atividades pedagógicas. E também aqueles a partir de 30 anos que apresentam alguma forma de envelhecimento precoce, acarretando mudanças nas funções físicas, sensoriais, motoras, cognitivas, pessoais e sociais. É caracterizado como um programa de manutenção e reforço pedagógico;
- e) Programa Vivência: objetiva ajustamento social, comunicação verbal, hábitos de trabalho, habilidades psicomotoras. Possui quatro fases: observação, adaptação, aprofundar conhecimentos e descoberta de aptidões;
- f) Programa Arte e Educação: objetiva estimular a auto expressão, possibilitando desenvolvimento das potencialidades através da criatividade, flexibilidade, sensibilidade, reflexão e conhecimento (de si, do outro, do espaço e da sociedade).

Mediante a ênfase da APAE no atendimento sócio-assistencial e clínico-terapêutico - constatado pelos números apresentados anteriormente – articulada com o tímido quadro de alunos que integra a rotina diária dos programas sócio-pedagógicos da Instituição, vemos que a relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização da pessoa com deficiência em Manaus apresenta sérias limitações em relação às estratégias necessárias à efetivação da política pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Além dos desafios enfrentados pelas escolas da rede municipal de ensino, destacamos que, nessa parceria, as limitações da prática (da SEMED e da APAE) impactam no atraso da implantação da política de inclusão escolar no município de Manaus, mais precisamente, na escolarização da pessoa com deficiência. Tal situação apresenta diversos indicadores, dentre eles:

- a) A natureza principal do trabalho da APAE é o atendimento socioassistencial e clínico-terapêutico, sendo o apoio educacional (e não escolar) um aspecto desse conjunto de ações. Pode ser percebida a manutenção das noções de adaptação e de ajustamento como eixos centrais do trabalho institucional, reforçando a perspectiva de reabilitação da educação especial (CAMBAÚVA, 1988).
- b) A maioria dos programas sociopedagógicos ofertados às pessoas com deficiência intelectual e múltipla ainda estão intimamente relacionados, quanto à terminologia

e metodologia, à Política de Educação Especial de 1994, o que a mantém com as características de escola especial. Há, portanto, um viés segregador, contrário aos movimentos internacionais e às diretrizes nacionais para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Segundo informação do CMEE, há na SEMED dados que comprovem a matrícula desses alunos na rede regular de ensino.

- c) O Programa de Apoio Pedagógico Complementar é apresentado pela APAE com certa proximidade ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, estabelecido a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, percebemos esse movimento da Instituição como mais uma “bricolage”, tentando justificar sua imprescindível atuação na área da Educação Especial, na atualidade.

Apoiamos essa análise nos documentos nacionais que tratam sobre a estrutura e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Enfatizando que entre os documentos que integram o dossiê de cada convênio entre a SEMED e a APAE, mais especificamente, àqueles a partir de 2008, não localizamos comprovação de que a Instituição realiza o AEE, cumprindo todas as exigências legais quanto à estrutura e metodologia desse trabalho que deve ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs.

Outro dado interessante que exemplifica a “bricolage” é que na Proposta de Plano Pedagógico apresentada pela APAE em 2016, há mais uma vez a expressa intenção de adequação do discurso Institucional (e não da prática) às diretrizes nacionais vigentes, ao afirmar que “atualmente estamos funcionando como Centro de Atendimento Sociopedagógico e não mais como escola” para se distanciar de sua natureza original como escola especial (p. 3).

Identificamos que esse deslocamento tenta contribuir para a sobrevivência da Instituição – aproximando seu trabalho ao que a legislação denomina de Atendimento Educacional Especializado – justificando, assim, a continuidade da parceria, pois as diretrizes nacionais estabelecem os marcos político-legais e operacionais necessários à inclusão escolar, dentre eles, a gradativa transição do público-alvo a Educação Especial das escolas/classes especiais para a sala comum da rede regular de ensino, mediante suporte do AEE. Esse processo de adequação é desencadeado tendo como subsídio os referenciais APAE

Educadora: a Escola que Buscamos⁵³, elaborados pela Federação Nacional das APAES (FENAPAES, 2001), que sintetiza a proposta de unificação das ações educacionais de instituições especiais.

Em termos nacionais, a Federação das APAEs movimenta-se em direção à continuidade das subvenções sociais. Historicamente os acordos políticos que permeiam a aprovação das medidas governamentais, regulamentadas pela legislação, tentam reduzir as ameaças que as escolas especiais privadas sofrem a partir da aprovação da LDB 9394/96, ratificada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Dessa maneira, a Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, garante a manutenção das instituições do Terceiro Setor no cenário de parcerias com o poder público, ao estabelecer que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais [...] podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

Ao tratarmos sobre a realidade do município de Manaus, como dito anteriormente, não foram disponibilizados pela SEMED documentos que comprovem que o Centro de Atendimento Pedagógico “Iza Garcia” (APAE) realiza Atendimento Educacional Especializado para os alunos da rede municipal de ensino, cumprindo todas as exigências do Ministério da Educação. Salientamos que, o Programa de Apoio Pedagógico Complementar que a APAE relaciona com o AEE, ocorre uma vez por semana, tendo 40 minutos de duração.

As diretrizes do MEC determinam que as escolas devam especificar no Plano do AEE a carga horária e periodicidade de sua oferta. Não há, explicitamente, uma carga horária mínima estabelecida pelo MEC para esse serviço, mas as atribuições do professor⁵⁴ do AEE e

⁵³ APAE educadora a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais/coordenação geral: Ivanilde Maria Tibola. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001. 56p. Disponível em <http://apaabrasil.org.br/arquivo/1281>.

⁵⁴ O professor do AEE é responsável também por: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público – alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; [...] VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores

as dimensões⁵⁵ que esse trabalho envolve diante dos desafios da inclusão escolar são suficientes para concluirmos que, essa atividade desenvolvida pela APAE “uma vez por semana, tendo 40 minutos de duração” não pode ser considerada como AEE.

Ratifica nossa conclusão o fato de que, em uma busca rápida no sítio eletrônico das outras redes de ensino do País, identificamos que o AEE funciona, em média, três a quatro vezes por semana, com duração mínima de 60 minutos.

Quanto à estrutura e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 10º, dispõe que:

O Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; III - Cronograma de atendimento aos estudantes; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE. (BRASIL, 2009).

De acordo com o que é definido pela legislação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva quanto a diretrizes, princípios, estratégias e serviços de apoio à inclusão escolar, como por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, reconhecemos que as atividades que a APAE justifica desenvolver com as pessoas com deficiência intelectual e múltipla – se desenvolvidas com alunos matriculados na sala de aula comum - possuem aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento global do aluno, mas no contexto geral, é evidente que sua proposta de trabalho não acompanhou a história da Educação Especial, pois não alterou o status de segregação dessas pessoas para o processo de integração e, atualmente, para a inclusão escolar.

Sobre a omissão do poder público quanto a sua obrigação de fiscalizar e avaliar o resultado dessa relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização da pessoa com deficiência em Manaus, vemos que as instituições conveniadas ocupam as lacunas deixadas pelo Estado. Isso ocorre não somente na oferta dos serviços

da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, Art.9º).

⁵⁵ São dimensões do Atendimento Educacional Especializado, devendo estar articuladas com o Projeto Político Pedagógico da escola: I – a Língua Brasileira de Sinais (Libras); II – o Sistema Braille; III – a orientação e mobilidade; IV – a tecnologia assistiva; V – a informática educativa; VI – o enriquecimento e a flexibilização curricular e/ou estimulação de habilidades; VII – as atividades de vida autônoma e social, entre outras (BRASIL, 2009, Art.26).

educacionais, mas também na definição dos parâmetros de execução do regime de colaboração. Peroni (2009) nos orienta que, com o fortalecimento do Terceiro Setor consentido pelo Estado, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não apenas na agenda, mas também na execução de políticas, definindo o conteúdo e a gestão, nesse caso, na área educacional.

Interessante notar que essas instituições do Terceiro Setor movimentam-se em diferentes rumos, diversificando sua postura e discurso: ora se impondo diante da frágil atuação do setor público em auditar os trabalhos executados, ora colocando-se quase que inteiramente dependente dos recursos públicos para sobreviver. Uma dessas declarações está no Plano de Trabalho da APAE de 2016 que destaca “Em função das condições específicas de nossos alunos, solicitamos [...] que seja renovado o convênio de apoio técnico pedagógico que mantemos com essa Secretaria desde 1976. Na ausência dessa parceria, torna-se inviável as ações que desenvolvemos em benefício do portador de necessidades especiais” (APAE, 2016, p. 1). No entanto, essa dependência dos recursos públicos não impõe sua reconfiguração para atender às demandas pela inclusão escolar. Até porque, se a influência política dessas entidades é capaz de manter sua subvenção social, o que justificaria sair da zona de conforto na qual se encontram, apoiadas pela política do Estado Mínimo?

Daqui em diante, passaremos a abordar o regime de colaboração estabelecido entre a SEMED e a Associação Pestalozzi do Amazonas. Os documentos que tivemos acesso foram os Termos de Convênio, Planos de Trabalho e Relatórios (da SEMED e da Pestalozzi) do período de 2008 a 2016.

Assim como identificamos nos documentos da APAE, o texto dos documentos da Associação Pestalozzi do Amazonas apresenta muitos aspectos da Política Nacional de Educação Especial (1994) e um pequeno esforço de atualização em direção às terminologias utilizadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No entanto, o que prevalece ao longo dos sete Termos de Convênio, Planos de Trabalho Pedagógico e Relatórios Institucionais é a ênfase em “ampliar conhecimentos e experiências da pessoa com deficiência no processo de transformação para o convívio social, com ações que favoreçam o desenvolvimento físico, motor, emocional e cognitivo, estimulando o aprendizado de atividades para o mercado de trabalho” (PESTALOZZI, 2016, p.1).

Semelhante ao Centro Sociopedagógico “Ilza Garcia” (APAE), o “atendimento pedagógico, assistência social, psicológico, fisioterapêutico e de prevenção bucal” é realizado pelo Centro de Ensino Especial “Helena Antipoff” que é mantido pela Associação Pestalozzi do Amazonas.

O Relatório da SEMED (2015) informa que a Associação Pestalozzi do Amazonas atende pessoas com “deficiência intelectual, deficiência múltipla, Síndrome de Down, Síndrome de Klinefelter, TEA”, sendo possível identificar que as confusões conceituais também se apresentam nos documentos da Secretaria, pois menciona Síndrome de Down e deficiência intelectual ao mesmo tempo.

No Plano de Trabalho Pedagógico da Associação Pestalozzi (2008) consta que “a integração é o princípio de educação que se refere à inserção do aluno no ambiente educacional o menos restrito. O que determina o atendimento é a própria capacidade adaptativa do aluno. A decisão tomada é de uma profunda e detalhada avaliação diagnóstica de acordo com sua idade intelectual” (p. 3). Na sequência, o mesmo documento informa que os “alunos são atendidos nos turnos matutino e vespertino e as turmas são denominadas da seguinte forma: estimulação essencial, níveis I, II, e III e oficinas pedagógicas (vassouraria, sucata e jardinagem), além de Atividades de Vida Autônoma (AVAS)” (p. 4).

No item Atividades Pedagógicas Planejadas do mesmo documento, temos uma significativa explicação do trabalho desenvolvido e que articulamos como nosso objeto de estudo que é a relação entre a SEMED e o Terceiro Setor para a escolarização da pessoa com deficiência em Manaus. Está expresso que “o Plano Educacional compõe-se de um atendimento específico que vai desde a Pré-escola até os níveis escolares I, II e III, com objetivo da futura integração do aluno. Esses períodos não correspondem às séries escolares como no ensino regular e não consideram a idade cronológica do aluno e sim sua idade mental [...] (PESTALOZZI, 2008, p.4).

Nesse sentido, confirmamos nesse documento que a Pestalozzi mantém as atividades sociopedagógicas, características das escolas especiais da década de 1990. Em outras palavras, a perspectiva de inclusão escolar e a escolarização, propriamente dita, da pessoa com deficiência não constitui realidade nessa Instituição.

Essas considerações estão baseadas nos documentos da Associação Pestalozzi do Amazonas e nos Relatórios da SEMED, pois não há evidência de articulação entre as atividades e professores do Centro de Ensino Especial “Helena Antipoff” com os professores

da rede regular de ensino, nem tão pouca confirmação de matrícula dessas pessoas com deficiência em salas comuns da rede pública.

Há nos documentos revisados (2008-2016) da Associação Pestalozzi do Amazonas uma “apropriação do discurso de pedagogização”, por meio do emprego de expressões como “proposta curricular”, “linguagem oral”, “linguagem escrita”, “inclusão educacional e social”, “atividades extraclasse”, além da discriminação de tópicos de conteúdo de alguns componentes curriculares como Matemática, Língua Portuguesa, dentre outros. No entanto, essa tentativa de “colonização do discurso” não encontra ressonância, visto que uma releitura mais cuidadosa evidencia a contradição interna dos textos – trechos atualizados mesclados por aspectos da escola especial - onde predomina a descrição de atividades de caráter segregador e clínico-terapêutico.

O que é mais preocupante, é que esse desempenho não é questionado pelo poder público, por meio de quem compete tal tarefa conforme estabelecido nos Termos de Convênio: a equipe da SEMED. Afirmamos isso com base nos Relatórios da Secretaria que, de maneira tácita, ratifica as informações apresentadas nos Relatórios da Instituição.

Batista (2015), ao analisar em seu trabalho de Mestrado em Educação o atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/Am, destaca o reduzido quadro de profissionais da educação do Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo – CME/SEMED para acompanhamento das escolas municipais (680) e outras, dentre elas, as escolas conveniadas. Dessa maneira, na área da Educação Especial, “a SEMED possui três equipes de assessores técnicos, para prestarem assistência na área das deficiências, e uma equipe multiprofissional para avaliação pedagógica” (BATISTA, 2015, p. 20).

Abordando os dados quantitativos Associação Pestalozzi do Amazonas, tem-se que no período mencionado foram cedidos pela SEMED em torno de 05 a 15 professores para atendimento de turmas com, no mínimo 05 e no máximo 10 alunos. Totalizando em 2008, 180 alunos e 150 alunos nos demais Termos de Convênio firmado (2009 a 2016).

No Relatório da SEMED de 2012 há uma discreta menção à inclusão escolar de pessoas com deficiência da Associação Pestalozzi do Amazonas. Mais que discretos irrisórios mesmos são os dados de que “em relação ao processo de inclusão escolar, a Instituição vem realizando, em média de 02 a 03 alunos no ensino regular, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno” (SEMED, 2012, p.1). Esse dado responde a uma lacuna que observamos nos Relatórios da SEMED sobre a perspectiva de inclusão escolar nas duas

Instituições. Em síntese, a instituição especializada é o lugar mais próximo do ensino que as pessoas com deficiência conseguiram chegar, ou seja, elas não estão matriculadas na rede pública de ensino e, portanto, suas possibilidades de inclusão escolar ficam cada vez mais remotas.

Segundo Kassar (1998), há uma tênue linha entre os papéis dos serviços da Educação Especial de atendimento público e privado. A institucionalização do ensino da pessoa com deficiência tornou nebulosa a atuação do setor público, já que, embora o funcionamento de tais instituições seja financiado pelo poder público, permite-se que ajam com base em interesses individuais.

Compreendemos esses interesses individuais prevalecendo á medida que esse regime de colaboração entre a SEMED e a Associação Pestalozzi do Amazonas persiste até o momento, ainda que os resultados não atendam às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Interesses próprios também se apresentam na composição de turmas e diagnósticos de alunos a partir da idade mental, criando-se “níveis e modalidades de ensino” que não atendem à legislação educacional, sem que isso seja mencionado nos Relatórios da SEMED, nem tão pouco encaminhados ao Conselho Municipal de Educação para acompanhamento.

Essa realidade evidencia que o governo além de se eximir de seu papel retirando desse público o direito ao acesso à educação pública em situação de igualdade com os demais membros da sociedade, ainda tutela instituições do Terceiro Setor que não são acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas quanto ao que estabelece os Termos de Convênio, baseados na legislação em vigor.

Mazzota (2005) destaca nesse contexto político o compromisso do poder público com a iniciativa privada, o que, em relação ao ensino comum, representa entraves à melhoria da qualidade do ensino na escola pública e a manutenção de práticas assistencialistas por grupos e instituições.

Ao constatarmos que a SEMED não possui dados que comprovam a matrícula na rede pública de ensino das pessoas com deficiência que hoje frequentam a APAE e a Associação Pestalozzi do Amazonas, podemos afirmar categoricamente que a relação entre a rede municipal de ensino e o Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus é de total inoperância e descumprimento do estabelecido em lei, visto que pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Estado deve

“garantir a obrigatoriedade da matrícula dos alunos do público-alvo da Educação Especial no ensino regular e ainda dá apoio à garantia da oferta do AEE”.

Resgatando o histórico da APAE⁵⁶, percebemos que, contraditoriamente, o Estado que mantém a tutela dessas instituições privadas é o mesmo que é considerado por essa Instituição como ineficiente para atender às demandas do público-alvo da Educação Especial. E na busca por alternativas que subsidiem a APAE no cumprimento de seu trabalho, seu movimento nacional volta-se para esse poder público que a Instituição concebe como inoperante, propondo parcerias que, atualmente, em nada contribuem com a escolarização da pessoa com deficiência em Manaus. Atendendo às conveniências da esfera privada, o Estado assume o papel de ineficiente e renuncia da responsabilidade para com as políticas públicas educacionais, tornando-se “eficiente” para subsidiar as instituições do Terceiro Setor.

[...] diante da ineficiência do Estado em promover políticas públicas sociais que garantam a inclusão dessas pessoas, surgem famílias empenhadas em [...] buscar soluções alternativas para que seus filhos com deficiência intelectual ou múltipla alcancem condições de serem incluídos na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão (APAE BRASIL, 2016).

No cenário nacional, a partir das discussões internacionais e nacionais que conduziram à aprovação da LDB 9394/96 e, em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, há uma determinação quanto à reconfiguração das instituições do Terceiro Setor que até então eram escolas especiais. Seus princípios, normas e objetivos passariam a ser reformulados para atender aos objetivos da Educação Especial com vistas à inclusão escolar. Recursos humanos, materiais e infraestrutura física, técnica e tecnológica exigirão mais esforços e investimentos, pois o movimento educacional passou de adaptação do aluno à escola regular para preparação da escola regular em todos os sentidos para atender às reais demandas educacionais do público-alvo da Educação Especial.

Em referência à resposta do Terceiro Setor a esse cenário de exigência, mais precisamente referindo-se à postura política do movimento apaeano nacional, nos apoiamos em Meletti (2008, p. 38) que, ao analisar o documento APAE Educadora, chega às seguintes conclusões:

A nova configuração da educação especial e as exigências postas para fins de estabelecimento de convênios com o Poder Público desencadearam uma reação imediata das

⁵⁶ Disponível em <http://www.apaebrasil.org.br/>. Acesso em 23 maio 2017.

instituições especiais filantrópicas que, por meio de suas Federações⁵⁷ e de seus representantes no poder legislativo, teceram críticas veementes a LDBEN 96. Especificamente, a crítica incidiu sobre o fato do financiamento destas por parte do Poder Público ficar condicionado ao atendimento educacional, exclusivamente. Assim, passaram a reivindicar alterações que beneficiassem o que denominaram de rede já existente de educação especial.

A autora pontua em sua análise que há por parte dessas instituições do Terceiro Setor uma “apropriação do discurso oficial”. Uma vez que, a Educação Especial é apresentada como uma modalidade de ensino. Contudo, o sentido de modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades da educação básica, na instituição especial é invertido em escola de educação especial que “oferece” todos os níveis e modalidades de ensino necessárias à pessoa com deficiência. Vimos essa situação nos documentos tanto da APAE quanto da Associação Pestalozzi que, declaram não concorrerem com a escola regular, mas recorrem a termos do vocabulário educacional para tentar escamotear atividades de socialização e atendimento clínico-terapêuticas como sendo escolarização.

Como abordamos anteriormente, Meletti (2008) explica que somado a isso, ocorre também a “apropriação do discurso de pedagogização da instituição especial mesmo quando o que se evidencia é seu caráter reabilitador” (p. 34). A instituição especial é apresentada como escola que contribuirá para atingir a meta de educação para todos mesmo sem oferecer a escolarização básica aos seus alunos.

A apropriação também se dá no sentido de reproduzi-lo por meio de jargões que se incorporaram no cotidiano educacional brasileiro: educação para todos, inclusão social, preparação para o mundo do trabalho, diversidade. O sentido atribuído à Educação Especial sustenta e é sustentado por um outro mecanismo.

Quanto a essa apropriação, Shiroma (2006, p. 5) nos alerta que:

[...] é necessário dar atenção à linguagem. Poder-se-ia argumentar que não há nada de novo em relacionar linguagem e política nem em sugerir que a relação entre elas não é só de reflexão ou de mistificação ideológica, mas de constituição mútua. De fato, conceitos tais como coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização não são novos; alguns foram buscados em autores de séculos passados. Nova parece ser a bricolage, a forma com que são apresentados, como

⁵⁷ A reação das instituições especiais está explicitada no Ofício 2010/97 enviado pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAES, 1997a, p.01) à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), que apresenta o parecer técnico sobre as questões da Educação Especial e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, abordados pela LDB.

vêm sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas, ademais das condições históricas que lhe conferem este ou aquele sentido.

Apoiados em Meletti (2008), também é possível verificarmos nos documentos da APAE e da Associação Pestalozzi do Amazonas uma reinterpretação das normas pedagógicas. A flexibilização curricular é exclusivamente apoiada em dois eixos: extensão do tempo de ensino de um mesmo conteúdo e, principalmente, redução/eliminação dos conteúdos e dos objetivos que compõem o currículo básico. Há, portanto, a explicitação de um pseudo currículo, à medida que as atividades desenvolvidas pelos alunos expressam a adoção de tópicos de conteúdos de determinados componentes curriculares, sem, contudo, resultarem em um todo articulado capaz de atender ao currículo da educação básica.

Sobre essa questão, Cambaúva (1988) e Ferreira (1994) alertam para a visão que essas instituições têm da pessoa com deficiência, uma vez que a indicação da oferta de apenas os conteúdos elementares do ensino básico exprime que a pessoa com deficiência não tem condições ou não necessita de outros níveis de conteúdo. Isso reafirma que o ensino especial implementado nas instituições especiais, sustentado por uma perspectiva clínica de atuação, tem se orientado por abordagens educacionais que, reduzidas a uma dimensão técnica de ensino, priorizam o treino do indivíduo objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Diante do exposto, cabe sintetizar que a aparente transformação sustentada pela construção de uma escola – Centro Sociopedagógico “Ilza Gracia” (APAE) e Centro de Ensino Especial “Helena Antipoff” (PESTALOZZI) - na instituição especial esconde a conservação do espaço institucional, reiterando sua condição de *locus* social da pessoa com deficiência em nosso contexto.

Essa conservação pode ser apreendida na análise do documento APAE Educadora por meio da manutenção de três esferas, “a) manutenção da pessoa com deficiência mental no âmbito da filantropia; b) a indistinção entre reabilitação e educação e o não acesso a processos efetivos de escolarização; c) manutenção da condição segregada da pessoa com deficiência na instituição especial” (MELETTI, 2008, p. 15).

Nossa preocupação maior esteve pautada na atuação do poder público enquanto gestor das políticas educacionais estabelecidas para o público-alvo da Educação Especial, mais precisamente, as pessoas com deficiência. Nessa direção, nossa tese é confirmada mediante a

constatação inequívoca da tutela dessas Instituições pela Prefeitura Municipal de Manaus, por meio dos convênios com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Se por um lado, a visão contemporânea em relação à pessoa com deficiência desloca-se da tutela e paternalismo - praticados no passado pelas escolas públicas e privadas - visando empreender projetos voltados a sua escolarização por meio do desenvolvimento da autonomia e da cidadania. Por outro, a relação entre o Estado e as instituições do Terceiro Setor mantém-se na primeira esfera, visto que essas buscam a todo custo manter essa dependência integral dos recursos públicos, ainda que não atendam às diretrizes atuais que imprimem às escolas públicas e privadas o dever de proporcionar todas as condições necessárias à inclusão escolar.

Tratamos, especificamente, sobre o regime de colaboração entre a SEMED e essas Instituições APAE e Associação Pestalozzi que, nesse caso, envolve a cessão de profissionais desta Secretaria, em sua maioria professores e pedagogos. No entanto, as instituições do Terceiro Setor têm acesso a outras tutelas do Estado que envolve, por exemplo, recursos do FUNDEB (na década de 2000 era via PAED), financiamento do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, financiamento via apresentação de propostas para concorrência em editais estaduais e municipais, incentivos fiscais com a isenção e redução de imposto.

Como exposto, observamos no resultado de análise de propostas para o Edital de Chamamento Público nº 01/2018 da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência⁵⁸, é possível identificar a aprovação do Plano de Trabalho que contemplam apoio financeiro à APAE e à Associação Pestalozzi do Amazonas.

Merece atenção o fato de que a Associação Pestalozzi conseguiu aprovação para a unidade de Manaus e de mais 05 (cinco) municípios (Coari, Manicoré, Manacapuru, Manaquiri, Nova Olinda do Norte e Parintins). O fomento está amparado pelo Programa de Atenção à Pessoa com Deficiência – Ações Descentralizadas Sócio-assistenciais. Conta com o investimento de 3 milhões de reais visa subsidiar os seguintes eixos de atuação: Projeto 1 – Serviço de Atendimento de Habilitação e Reabilitação às Pessoas com Deficiência para promoção de sua integração à vida comunitária e, Projeto 2 – Ações de Defesa e Garantia dos Direitos.

Considerando que os Termos de Convênio entre as instituições do Terceiro Setor e o poder público garantem um regime de colaboração em torno da cessão de profissionais para compor o quadro da equipe multiprofissional, pois é estabelecido não somente com a

⁵⁸ Dados extraídos do sítio eletrônico da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEPED/AM). Mais informações estão disponíveis em www.seped.am.gov.br. Acesso em 23 abril de 2018.

SEMED, mas com várias secretarias (municipais e estaduais), resta-nos questionar: onde são aplicados esses recursos?

Vemos que essa tutela das instituições do Terceiro Setor pelo poder público tem contribuído para o aumento do caminho a ser percorrido ao encontro da educação geral/inclusiva, livre da dicotomia entre regular e especial ou entre especial e inclusiva. Pois a escola pública - ao competir com essas instituições privadas na questão dos recursos públicos - está cada vez mais desqualificada e desamparada pelo Estado para atender aos direitos dessa população. Enquanto que aquelas, por sua vez, estão mais empenhadas em atualizar os mecanismos de articulação política em torno de seus interesses de sobrevivência. Restando à pessoa com deficiência, colher os resultados dessas manobras, onde as políticas públicas de educação cedem às forças dos interesses das instituições tuteladas pelo Estado em detrimento da democratização da educação e da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Ao finalizarmos este trabalho, não por considerarmos a discussão encerrada, mas porque o rito acadêmico estabelece prazos, retomamos o objetivo geral da pesquisa que analisou a relação entre a rede pública municipal de ensino e as instituições do Terceiro Setor para a escolarização das pessoas com deficiência em Manaus.

Para o alcance do objetivo central do trabalho, estabelecemos como objetivos específicos: compreender a Reforma do Estado brasileiro como parte do contexto mais amplo de mundialização do capital, relacionando-a com a atuação do Terceiro Setor na área da Educação Especial; compreender a Reforma do Estado brasileiro como parte do contexto mais amplo de mundialização do capital, relacionando-a com a atuação do Terceiro Setor na área da Educação Especial; discutir, à luz dos documentos oficiais sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a parceria entre a rede municipal de ensino de Manaus e as instituições do Terceiro Setor; problematizar os mecanismos de acompanhamento e supervisão dessa parceria, empreendidos pela rede municipal de ensino de Manaus, com vistas à garantia de acesso, permanência e qualidade da escolarização das pessoas com deficiência.

Por meio da análise dos achados bibliográficos e documentais, alcançamos a compreensão de que a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990 significou a redução de sua atuação nas políticas públicas, a redefinição dos limites entre o público e o privado, além da constituição da esfera do público não-estatal.

Os documentos oficiais sobre a atual Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), confrontados com aqueles que legitimam a parceria entre a rede municipal de ensino de Manaus e as instituições do Terceiro Setor, trouxeram mais elementos para ratificarmos nossa tese. Isso porque, nos possibilitaram desvelar os limites entre as concepções, princípios e normas presentes no Plano de Trabalho da APAE e da Associação Pestalozzi do Amazonas em relação a essa Política.

À medida que essa Política prevê uma ampliação de recursos e serviços de apoio ao processo de escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas unidades de ensino, a APAE e a Associação Pestalozzi do Amazonas permanecem com as mesmas ações da década de 1990, quando o enfoque nacional era a integração da pessoa com deficiência.

Há limites na atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que concerne ao Atendimento Educacional Especializado está direcionado às salas de recursos multifuncionais, no contra turno ao horário de aula. Por isso, Garcia (2008, p. 5) enfatiza que o modelo de educação especial difundido pela política nacional tem “[...] finalidade educacional e complementar/suplementar à educação básica e que a proposição hegemônica em termos de organização escolar é a sala de recursos como estratégia de serviço educacional especializado”. Destacamos que nem essa perspectiva reducionista é observada no trabalho desenvolvido pela APAE e Fundação Pestalozzi do Amazonas, o que é detalhado no último capítulo da tese.

Outra constatação importante que corrobora a tese de que o Estado tutela, na área da Educação Especial, as instituições do Terceiro Setor e distancia a educação pública de sua meta de valorização e democratização é a atual estrutura da rede municipal de ensino que a passos lentos vem tentando implementar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, vê-se desassistida pelo poder público à medida que concorre com as instituições do Terceiro Setor na aquisição de recursos públicos.

Essa lentidão da rede municipal de ensino de Manaus é reforçada pela equivocada concepção de inclusão escolar presente em seus documentos regulamentadores e orientadores (Relatórios e Plano Municipal de Educação, dentre outros), passando pela ênfase aos dados quantitativos das escolas e seu total desprovimento de pessoal, mecanismos suficientes de acompanhamento, supervisão e avaliação da parceria estabelecida com a APAE e Associação Pestalozzi. Estas, por sua vez, pelos achados na atualidade, em nada contribuem para a inclusão escolar, pelo contrário, enfraquecem o poder de atuação da rede municipal por meio dos recursos públicos que têm acesso, quer sejam materiais, humanos ou financeiros, em detrimento das precárias condições de algumas escolas da SEMED.

Conforme explicitado nesta tese, a SEMED de modo reducionista atribui ao aumento do número de matrículas do público-alvo da Educação Especial nas escolas municipais o alcance dos objetivos da inclusão escolar. Sendo essa concepção totalmente contrária à

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), porque matricular não significa incluir. A escolarização da pessoa com deficiência passa pela garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem desses alunos.

Relacionamos essa estratégia da SEMED à análise de Araújo (2007, p. 5) ao resumir o papel do FUNDEF (mais que também se aplica ao FUNDEB) neste processo de desoneração do Estado. O autor explica que as tentativas anteriores de municipalização não haviam dado certo por resistência municipal, mas após a aprovação da Emenda Constitucional nº 14, aumentar as matrículas passou a ser uma fonte de elevação nos recursos dos municípios. Este modelo tornou-se um poderoso indutor do processo de descentralização na municipalização do ensino.

Desse modo, vemos que se a municipalização do Ensino Fundamental não foi acompanhada pelos devidos recursos federais, somando-se a isso a desleal concorrência entre o poder público e as instituições do Terceiro Setor para a aquisição de financiamentos diversos, tem restado ao gestor municipal esse tipo de artifício que sobrepõe-se a qualquer estratégia que possa expor a precariedade da educação pública, em termos qualitativos, mais precisamente, no que se refere à escolarização da pessoa com deficiência.

Conclui-se, portanto, que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva não ocorre nas instituições APAE e Associação Pestalozzi e, nas escolas da rede municipal de ensino de Manaus a inclusão escolar ainda precisa ser comprovada de fato, devido à ênfase que tem sido dada ao acesso (matrícula) desse público ao ensino regular como prova da inclusão escolar, em detrimento da avaliação efetiva de sua permanência e aprendizagem.

Os dados documentais comprovam que as instituições APAE e Associação Pestalozzi do Amazonas que atendem pessoas com deficiência na cidade de Manaus são tuteladas pelo Estado, realizando serviço socioeducativo e assistencial. Contudo, esse trabalho não se coaduna com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), uma vez que a escolarização, que é priorizada na Lei, é inexistente.

Todo o aparato estatal, por meio de convênio de cooperação técnico-pedagógica, concedido a essas instituições especializadas objetivava, no período anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento da pessoa com deficiência em suas necessidades clínica, sociocognitiva, afetiva e psicomotora. Cabendo ao Estado a cessão de profissionais da educação, técnico-

administrativos, serviços gerais e motoristas do quadro efetivo da rede pública municipal de ensino.

No atual contexto, a escola da rede pública regular de ensino está absorvendo esse público-alvo da Educação Especial, tendo a responsabilidade de garantir não somente o acesso, mas, sobretudo, a permanência e o sucesso escolar por meio de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Dessa maneira e, considerando que a natureza jurídica e as ações desenvolvidas por essas instituições especializadas possuem aspectos da educação escolar, mas não consolidam um processo de escolarização, observa-se um contrassenso entre as diretrizes da legislação educacional e essa parceria com a rede municipal de ensino de Manaus. Pois o convênio estabelece a aplicação de recursos da educação para atendimento a um público-alvo não matriculado na rede pública de ensino.

Admitimos que as ações sociopedagógicas desenvolvidas pela APAE e Associação PESTALOZZI do Amazonas e que são objeto dos termos de convênio com a SEMED podem vir a se constituir como atendimento educacional especializado, desde que haja adequação da proposta de trabalho dessas Instituições em termos de princípios, objetivos, metodologia e infraestrutura, conforme prevê a legislação da Educação Especial.

Essas ações contemplam, parcialmente, a caracterização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e poderiam justificar a continuidade da parceria em tela. Nessa perspectiva, APAE e PESTALOZZI atenderiam os alunos da rede pública regular de ensino municipal de Manaus no contra turno.

Até o momento, segundo os relatórios do CMEE/SEMED, embora este tenha fomentado tal providência junto às Instituições, essa reconfiguração do objeto de convênio não se apresenta como algo a ser implantado, devido a inúmeros fatores, dentre os quais se destacam: (a) Inexistência de atuação efetiva do poder público municipal no processo de atualização das condições do termo de convênio em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); (b) Descontinuidade de discussões e encaminhamentos sobre o assunto, em virtude da lentidão do poder público e mudança de gestores nessas Instituições; (c) Resistência dos pais dos alunos da rede municipal de ensino quanto à possibilidade do AEE ser realizado em uma Instituição Especializada e não na própria escola.

Defendemos que essas discussões e encaminhamentos precisam ser retomados pela SEMED, com o devido apoio do Conselho Municipal de Educação, das Comissões de Educação (estadual e municipal), das Universidades e do cidadão direta ou indiretamente participante desse processo de escolarização da pessoa com deficiência. De acordo com o estabelecido nos termos de convênio, cabe à SEMED muito mais que fomentar discussões e providências.

Como órgão fiscalizador, a tarefa da SEMED é zelar pelo cumprimento do regime de colaboração, exigindo dessas Instituições o que é determinado pela legislação educacional e, mediante anuência do Conselho Municipal de Educação e demais órgãos do poder público, estabelecendo prazos que condicionem a essas reformulações a renovação do convênio entre a SEMED e todas as instituições do Terceiro Setor que atuam na Educação Especial. Propomos isso por considerar que essa perspectiva de vinculação é o que há de mais imediato a realizar, pois o desenho político traçado por essas Instituições nas esferas de poder ainda possui traços muito fortes.

A abordagem histórica da participação da APAE e da Associação Pestalozzi na implantação da Educação Especial no Amazonas neste trabalho objetivou não somente problematizar a relação do poder público com instituições do Terceiro Setor frente aos ditames dos organismos internacionais, determinando a minimização do papel do Estado e maximizando a privatização da educação.

Reconhecidamente a história da Educação Especial no Amazonas tem uma página importante escrita pela APAE e pela Associação Pestalozzi, na capital e no interior. Porém, além dos movimentos internacionais e diretrizes nacionais em favor da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva não conceberem mais a atual configuração dessas Instituições pelos motivos já expostos, Mantoan (2018) nos apresenta um reforço a essas considerações e nos convida a novas leituras sobre o atual contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Trata-se de uma proposta que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação - MEC vem fazendo, no sentido de reformar a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (MEC, 2008). Segundo a autora:

Diante de tantas transformações para melhor, não há como retroceder, como mutilar os conceitos emitidos pela PNEEPEI, com o intuito de trazer de volta ideias e práticas baseadas em um modelo de deficiência calcado exclusivamente na pessoa

(Modelo Médico), que faz do sujeito um “portador” do problema, prescrito em laudos médicos que o definem. Tal Política inovou as anteriores e abalou os que ainda não tinham se dado conta dos avanços na forma de interpretar o fenômeno da deficiência, do ponto de vista das pessoas e também da sociedade à qual pertencem (MANTOAN, 2018, p. 4).

Baseado na análise da autora é possível constatar que, o setor privado recuou diante das negativas do governo federal às inúmeras reivindicações (mas aderiu a algumas) por ocasião da aprovação da LDB 9394/96 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), porém não desistiu. Dessa feita, as rede privada reacende os ataques à perspectiva da inclusão escolar, como é descrito a seguir:

[..] há outra estratégia na maneira de conduzir todo esse processo que tenta dar-lhe vestes “democráticas”. O Ministério da Educação está sustentando a tese de que, por ter feito uma reunião com um número restrito de entidades (sendo a maioria defensora de classes e escolas especiais), há alguma legitimidade de colocar um texto de alteração da PNEEPEI em consulta pública. Não há. Ao contrário. Estamos mobilizados para alertar os atuais gestores da SECADI/MEC que essa reunião não teve a menor legitimidade, uma vez que limitou a participação a poucas entidades, que sempre defenderam o Modelo Médico da deficiência, e que, por isso, apressar uma consulta pública, sem uma profunda discussão que a legitime, impede a participação democrática e torna todo o processo viciado (idem, p. 11).

Concordamos com a autora, pois entendemos que os elementos fundamentais apresentados para estruturar a Educação Especial no País pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são consistentes e ocasionaram avanços no cenário educacional brasileiro. Todavia, é notória a necessidade investigação do processo de implementação dessa política no contexto dos Estados e Municípios, no intuito de contextualizá-la na prática, além da releitura da Política como possibilidade de sua atualização, o que não significa reforma.

Sobre a transposição da Política para o contexto local, Mendes (2016, p. 154) nos leciona que:

Apesar dos instrumentos que forcem uma padronização da política de inclusão escolar pelo Ministério de Educação, no contexto dos municípios e estados essa política acaba sofrendo múltiplas traduções e interpretações em vários níveis, de modo que as políticas locais acabam assumindo diferentes contornos, seja entre estados, seja entre municípios de uma mesmo estado, ou seja , entre diferentes escolas de uma mesmo município.

Assim sendo, unicamente a implantação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas não é suficiente. O respeito às potencialidades, particularidades e especificidades desses alunos não pode se restringir a esse conjunto de atividades. É preciso

atentar ao desafio de dar significado e repensar a escola inclusiva pautada na importância política, social e pedagógica, mas acima de tudo, importância humanitária, que a escolarização deve representar na vida das pessoas com deficiência.

Não é possível aceitar a histórica justificativa do Estado para o atraso das políticas inclusivas. O Brasil caminhou por muito tempo sem dados sobre a população que tem algum tipo de deficiência ou incapacidade, atribuindo a isso a dificuldade para a tomada de decisões e o planejamento estratégico com vistas à melhoria do atendimento a essa população.

Os estudos e pesquisas acessados até o momento dão conta da imperiosa tarefa que as instituições públicas, representadas por diferentes categorias que lidam diariamente com essa temática, têm de suscitar o debate e encaminhar mecanismos de superação das concepções e práticas que articulam parcerias para atender interesses individuais, utilizando a escolarização da pessoa com deficiência como motivação de acordos que em nada contribuem para seu acesso, permanência e aprendizagem na escolar regular.

Ratificamos nossa tese de que, à medida que educação escolar não é ofertada exclusivamente pelo Estado, mas também pelo setor privado, tem-se a introdução da lógica de mercado na promoção do direito à educação, se afastando do ideário democrático, enquanto um direito de todos e um dever do Estado. Ampliando-se os recursos humanos e materiais das instituições particulares por meio de convênios com o poder público, em detrimento das demandas das escolas públicas municipais de Manaus que atendem alunos com deficiência. Portanto, o Terceiro Setor, na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, está tutelado pelo Estado, contribuindo para o atraso cada vez maior do processo de valorização da escola pública e democratização da educação no País.

Apesar dos debates e movimentos nacionais em torno da inclusão escolar da pessoa com deficiência, concluímos que a palavra “perspectiva” ainda terá lugar reservado nas políticas por um bom tempo.

Cabe a nós continuarmos travando lutas diárias com nossos pares, intervindo na formação de profissionais da educação que integrem os movimentos sociais para manter viva essa capacidade de indignar-se, vigiar e agir no coletivo em favor da valorização da escola pública e democratização da educação, da qual a inclusão escolar é parte integrante. Caso contrário, o Brasil será comparado àquele jovem adulto competente e promissor que se entregou aos desígnios do envelhecimento precoce e, embora podendo recorrer aos benefícios

da ciência, conformou-se com a visão turva, equivocada e em perspectiva. Isso significaria, para o País, perder a condição de transformar seu potencial em capacidade real.

Considerando o caráter de incompletude e provisoriedade que este trabalho encerra, nos apresentamos ao debate, cômnicos de nossa responsabilidade quanto à divulgação, continuidade e contribuição deste para subsidiar a elaboração de políticas públicas e para a revisão/avaliação das que estão vigentes. Além de incidir diretamente na formação dos profissionais da educação, objetivando o encaminhamento de ações para a transformação da educação inclusiva em Manaus, motivando futuros estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES. Aline Reck Padilha. **Escola inclusiva: uma leitura possível a partir das elaborações lacanianas dos quatro discursos**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2012.
- ADRIÃO, Thereza; *et al.* **Similaridades e Especificidades: comentários acerca dos casos pesquisados**. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (org.). **Gestão municipal de educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape, Recife: Anpae, 2009.
- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **A gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão Financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.p.63-72.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. Ed São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.
- AGUIAR , Alexandre da Silva. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação (2015-2025)**, Manaus, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. **Financiamento da educação básica no governo Lula: elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do governo FHC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2007.
- ARELARO, Lisete. **Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2000.. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jun. 2014.
- ARRETCHE, M. **Relações federativas nas políticas sociais**. Educação & Sociedade, 2002.
- BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o Pós-Estado de Bem Estar**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, p.1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALL, S.J. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: SILVA, L.H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BALL, S.J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxviii-lxiii, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Do confronto à colaboração: relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. 2000.** Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BATISTA, Claudenilson Pereira. **Política pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/Am**

BATISTA, Neusa Chaves. **A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências.** Revista Brasileira de Educação v. 23 e 230008, 2018.

BARBOSA, Walmir Albuquerque; RAMOS, José Ademir Gomes. **PROFORMAR e educação no Amazonas.** Manaus: Valer, 2008.

BENATTI, Marielle Moreira Santos. **O financiamento público das instituições não-estatais de educação especial em Campo Grande – MS (2001-2005).** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2008.

BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José; UCZAK, Lucia Hugo. **Relação Público-Privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise do Plano de Ações Articuladas.** In: PERONI, Vera (org). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília, Liber, 2010.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** In: Assistiva Tecnologia e Educação, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 10/12/2016.

BEYER, Hugo Otto. **O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação.** Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22, p. 3344, 2003.

BIELSCHOWSKY, Ricardo; MUSSI, Carlos (org.). **Políticas para a retomada do crescimento: reflexões de economistas brasileiros.** Brasília: IPEA-Escritório da CEPAL no Brasil, 2002.

BIASOTO JUNIOR, Geraldo; SEMEGHINI, Ulysses Cidade. **O gasto público com educação: 1996.** In: Situação da educação básica no Brasil. CASTRO, Maria Helena Guimarães; DAVANZO, Áurea Maria Queiroz (Orgs). Brasília: INEP, 1999. p 21-35

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BONDEZAN, Andreia Nakamura. **Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2012.

BOROWSKY, Fabíola. **Educação Especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)**. (Tese de Doutorado) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1992.

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

_____. **Relatório geral de atividades do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Brasília: Comissão Nacional, 1981.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf> Acesso: 22 nov. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994a.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE**. Brasília, 1995.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2 ed. Revista-atualizada-ampliada. Bauru, SP: EDIPRO, 1996a. (Série Legislação).

_____. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)**. Governo Federal, Brasília, 1996b.

_____. **Aviso Circular N° 277/MEC/GM - Brasília, 08 de maio de 1996c**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 30 de jul. 2016.

_____. **Decreto nº. 3.298 (20/12/1999) institui a Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília/DF, 1999a.

_____. **Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse público, institui a disciplina o termo de parceria, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de mar. 1999b.

_____. **Decreto N° 3.956, de 08 de outubro de 2001a**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> . Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução nº 2/2001**. Brasília/DF, 2001b.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE 2001-2011). Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2001c.**

_____. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Documento Orientador).** SEESP: Brasília, 2003.

_____. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004a** – critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> – Acesso em 27/1/2014.

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004b.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília/DF, 2004b.

_____. **Plano Plurianual 2004-2007.** Brasília: Ministério do Planejamento, 2004c. Disponível em: [ww.planejamento.gov.br/secretarias/upload/.../08_pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/.../08_pdf). Acesso: 02 mai. 2015.

_____. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007a.

_____. **Agenda social: direitos de cidadania. Pessoas com deficiência.** Brasília: Presidência da República, 2007b.

_____. **Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.** MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007c.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.** Brasília: MEC, 2007d.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2007e.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Regulamenta o Atendimento Educacional Especializado na modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2008b.

_____. **Catálogo de Programas do Governo Federal destinados aos Municípios.** Brasília: MP, 2008c.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, 2009a.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso: 20 set. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 04, de 02 de outubro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Documento-base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010).** Brasília: MEC, v. 1, 2010a.

_____. **Relatório Nacional da República Federativa do Brasil sobre o cumprimento das disposições da CDPD (2008-2010).** Brasília, 2010b.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011a.

_____. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola.** Brasília, 2011b. Disponível em <<http://www.fnede.gov.br>>. Acesso em 11 de abril 2016.

_____. **Avanço das políticas públicas para as pessoas com deficiência: uma análise a partir das 1ª e 2ª Conferências Nacionais.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

_____. **Convênios e outros repasses / Tribunal de Contas da União.** – 4.ed. – Brasília : Secretaria-Geral de Controle Externo, 2013a. Disponível em [portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/file Download](http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload). Acesso em 27 de dezembro de 2017.

_____. **Relatório de Gestão – Exercício 2013.** Brasília: MEC/SECADI, 2013b.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE (2011 – 2020)** e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** Brasília, 2015a.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que aprova a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso: 07 out. 2015b.

_____. **Plano Plurianual 2016-2019: Desenvolvimento, Produtividade e Inclusão Social.** Brasília: Ministério do Planejamento, 2015c. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/>.pdf Acesso em 15 abr. 2016.

_____. MEC. **Relatório de Gestão Consolidado - Exercício 2015.** Brasília, 2016.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (cadernos MARE da reforma do estado; v. 1.

BRITO, Maria Cláudia. **Síndrome de Asperger e educação inclusiva : análise de atitudes sociais e interações sociais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

BRUCE. Christiane da Costa. **A política de educação inclusiva: a tecnologia assistiva como possibilidade de participação e aprendizagem de alunos com deficiência física na escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2015.

BRUNO, M. M. G. **A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas**. 33^a Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT15-6071--Int.pdf>. Acesso em 23 abril. 2015.

BRUNNER, José Joaquim. **Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios, estratégias**. In: UNESCO; OREALC. Educação na América Latina: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO; OREALC, 2002. p.13-56.

BRUNSTEIN, Janette. **ONGs e Educação: novas possibilidades educativas?** Tese (Doutorado em Educação). 2003. 235f. Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BUENO, Carmelita Cristina de Oliveira. **A recente visibilidade da escola privada sem fins lucrativos no contexto da política pública educacional**.2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência**. In: JESUS, Denise Meyrelles de.; BAPTISTA, Cláudio Roberto.; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2004.p.105-124.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: José Geraldo Silveira Bueno; Geovana Mondonça Lunardi Mendes; Roseli Albino dos Santos. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. 1 ed. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin/CAPES-PROESP, 2011, v. 1, p. 43-63.

CABRAL, Ivône R. **O Público e o Privado na condução da Gestão Educacional Pública Brasileira**. Universidade Federal do Pará (Mestrado em Educação), Belém/PA, 2015.

CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. **Políticas Educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil.** 2011. 219 f. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum.** Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial.** 1988. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CHAUÌ, Marilena. **Educação: direito do cidadão e não mercadoria.** Aula Inaugural da FFLCH - 20 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://www.carb.ufba.br/arquivo/educacaodireitodocidadaoenaomercadoriamarilenachauil.html>. Acesso em: 18 jul. 2015.

CHENAIS, François. **A Mundialização do Capital.** Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo, Xamã, 1996.

CORREA, Nesdete. M. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: Análise dos indicadores.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995. CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **RBP**, v. 29, n. 2, p. 195-206, mai/ago. 2013.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso.** 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012

DAVIES, Nicholas. **O financiamento da educação e seus desafios.** *Eccos*, São Paulo, v.6 n.1, p.43-63, jun.2004. DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC;UNESCO, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** I Colóquio A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2003.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira.** Porto Alegre, RS: UFRGS, 2011.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FERNANDES, Rubem César. **Privado, porém público: o terceiro setor na América Latina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

_____. **Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca**. In: OMOTE, Sadao (Org). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 11-35

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso Brasileiro**. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 jul.2015.

FRANÇA, Marleide Gonçalves. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

FREITAG, Barbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.26).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2000. Disponível em <<http://cedes.pre.face.com.br/>>. Acesso em: 19 de set. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 214f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. **Política e gestão da Educação Especial nos anos 2000: a lógica gerencial**. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, XXIV, 2009, Vitória. Anais.Vitória:UFES,2009.p.1.Disponível em:http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simp osio2009/300.pdf Acesso: 15 mai. 2016

GATTI, Bernadete A; *et al.* **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n.3 7, jan./abr. 2008.

GIDDENS, Anthony (Org.). **O Debate Global sobre a Terceira Via**. São Paulo: UNESP, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Edição e tradução – Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. **Dispositivos Normalizadores da Educação Inclusiva: Os Enunciados dos Conselhos de Educação**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

HADDAD, Sérgio. **As ONGs e a educação.** *Revista Integração*, São Paulo, n. 18, set. 2002. Disponível em: <<http://www.integracao.fgvsp.br>> Acesso em: 07 maio 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 8.ed. Tradução de Adail Ibirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1999.

HELD, David. A Democracia, o estado-nação e o sistema global. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 23. Mar 1991, p. 145-194.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **A questão social no capitalismo.** Ed. Cortez, SP, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário estatístico. Dados sobre as pessoas portadoras de deficiência (PPD).** 1991.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: 2010.** Rio de Janeiro, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente mental no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Política estatal oscilante de educação especial e a produção do conhecimento.** In: V Seminário de pesquisa em educação especial.1996. Anais. Rio de Janeiro: UFF Niterói,1996.

JANNUZZI, Gilberta; JANNUZZI, Nicoláo. **Incidência de deficientes no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas.** In: Anais do XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP.1998, Caxambu. p. 2889-2908.Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/1998/a243.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

JUNQUEIRA, Luciano Prates. **Gestão das políticas sociais e o terceiro setor.** *Revista Integração*, São Paulo, n. 31, out. 2003. Disponível em: <<http://www.integracao.fgvsp.br>>. Acesso em: 07 maio 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla.** 1999. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações.** *CEDES*, Campinas, ano XIX, n. 46, p. 16-28, set. 1998.

_____. **Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise.** *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 11, p. 24-34, nov. 2001.

_____. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

_____. **Educação Especial na perspectiva inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Revista Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, v. 34, n.12, p. 49-63, 2012.

LEHER, Roberto. **Reforma do Estado: o privado contra o público**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.203-228, set. 2003.

LIMA, Suelen Coelho. **A comunicação alternativa e a mediação do professor na sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação Sociedade. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**, Manaus, 2015.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução N. 011/CME/2016**. Institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. 2016.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução N° 010/CME**, 2011. Institui os procedimentos e orientações para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus, 2011.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tese de Doutorado), Porto Alegre/RS, 2008,

_____. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. Manaus: EDUA, 2013.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos; Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola para todos: o mote da inclusão**. Educação, Porto Alegre, Ano XXVI, n.49, p. 127-135, mar. 2003.

MARTINS, Claudete da Silva Lima. **A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer.** Revista Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais.** Caxambu: ANPEd, 2015. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4852-int.pdf>. Acesso em janeiro 2017.

_____. **Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

_____. **A inclusão e alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina.** Universidade Estadual de Londrina- UEL, 2008.

MELO, Adriana A. S. de. **O projeto neoliberal de sociedade e de educação.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (orgs.). Liberalismo e educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Cap. 7, p. 185-204.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina.** Integração. Brasília, ano 5, n.12, p. 5-16, 2008.

_____. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, n.57, v. 22, maio-ago. 2010.

_____. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital N° 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2016.

MENEZES, Eliana C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 189f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉZSÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção estatal.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”.** Revista Educação e Sociedade, v. 33, n. 119, abr-jun 2005. Disponível em: http://www.pucsp.br/v8_carlos_montano.pdf Acesso em: 13 de maio de 2016.

MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. **Publicização/Privatização da educação especial no Paraná: gestão Requião (2003-2010).** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011b.

NEVES, Lúcia M. W. (org.). **Educação e política no limiar do séc. XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NEDER, Ricardo Toledo. **As ONGs na reconstrução da sociedade civil no Brasil**. In: Seminário Internacional Sociedade e a Reforma do Estado. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/reforma_gerencia/pub_ref_emp/> . Acesso em: 11 ago.2015. 196

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Sociedade civil, entre o público-estatal e o universo gerencial**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n.52, p. 185-201, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T.(Orgs). **Política e trabalho na escola**. 3.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.69-97.

OLIVEIRA, Francisco de. **Entre a complexidade e o reducionismo: para onde vão as ONGs da democratização?** In: HADDAD, Sérgio (Org). **Desafios para cooperação na América Latina**. São Paulo: Abong, 2002. p.51-62. OMOTE, Sadao. **Classes especiais: comentários à margem do texto de Torrezan & Caiado**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.6. n.1 , p.43-62, 2000.

_____. **Inclusão: da intenção à realidade**. In: OMOTE, Sadao (org). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-9.

OLIVEIRA, Dalila. **Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão**. In: _____. (org.). **Gestão democrática da educação; desafios contemporâneos**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988**. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (orgs). **O Público e o Privado na Educação**. Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

PEREIRA, Cléia Demétrio. **Política de convênio na oferta de serviços de educação especial no município de Braço do Norte – SC**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter Kevin (Orgs). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Tradução de Carolina Andrade. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PEREIRA, Potyara. **A nova divisão social do bem-estar e o retorno do voluntariado**. Revista Quadrimestral de Serviço Social, São Paulo: Cortez, n.73, p.75-100, mar. 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional**. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

_____. **A relação público/privado e as implicações para as políticas públicas de educação.** VI Escola de Inverno: *Educação e Políticas Públicas: Encontros e Desencontros* – FACED/UFRGS – Julho 2008.

_____. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado.** Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 19, p. 215 – 227, 2010.

_____. **Privatização do público versus democratização da gestão da educação.** In: Andréa Barbosa Gouveia; José Marcelino de Rezende Pinto; Paulo Roberto Corbucci. (Org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília, DF: IPEA, 2011, p. 199-215.

_____. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil.** Revista Educação e Políticas em Debate – v. 1, n. 1, jan./jul., 2012.

_____. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013.

_____. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013a.

_____. **Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.21, n. 47, maio/2013b.

_____. **Estado e o público não estatal: implicações para a democratização de direitos materializados em políticas sociais.** In: MACIEL, Ana Lúcia Suárez & BORDIN, Erica Bomfim (Orgs.). *A face privada na gestão das políticas públicas [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Fundação Irmão José Otão, 2014.

_____. **As Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil.** Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), UFRGS. 2016. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/gprppe>.

PERONI, Vera Maria Vidal ; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

PINO, Ivany. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional.** In: Brzezinski, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 3 ed São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, Maria Francisca. **O público e o privado na educação: Um conflito fora de moda?** In: FÁVERO, O. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PIRES, Daniela de Oliveira, PERONI, Vera Maria Vidal. **Terceira Via e Terceiro Setor: aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira.** Revista Políticas Educativas, v. 3, n. 2, 2010.

PLETSCH, Márcia D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2015. 279 p.

PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. **Reformas educativas na América Latina**. Balanço de uma década, 2016.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, Valéria Amorim(Org); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2002.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. **Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência**. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

REBELO, Andressa. S. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado: análise dos indicadores educacionais e matrículas de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação: Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

_____. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. Tese (Doutorado). Centro de Ciências Humanas e Sociais: Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

RODRIGUES, Sonia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de belo horizonte**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola : uma visão à partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 253f. Tese (Doutorado em Educação).

SANTOS, Luzia Mara dos. **A política pública de educação do município de Manaus: o Atendimento Educacional Especializado na organização escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A reinvenção solidária e participativa do Estado**. In: Seminário Internacional Sociedade e a Reforma do Estado, 2000. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/reforma_gerencia/pub_ref_emp/pdf>

SANTOS, A. F. T. **Entre a Cooptação e a Repressão: Capital e Trabalho nas Reformas Educacionais Latino-americanas**. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ; GOMES, Claudio. (Org.). **Temas do Ensino Médio: Trilhas da Identidade**. 01 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2006.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 1999.

_____. **O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira**. In: SAVIANI, D. (Org.). Estado e políticas Educacionais na História da Educação Brasileira. Vitória, ES: Edufes, 2010.

SILVA JUNIOR, João do Reis. **Pragmatismo e Populismo no Brasil nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Raimunda Maria Moreira da. **Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2013a.

SILVA, S. V. da. **O atendimento escolar do aluno com Paralisia Cerebral na rede municipal de ensino em Manaus: a práxis pedagógica n contexto da diversidade**. In: MATOS, Maria Almerinda de Souza. Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2013b. p. 185-209.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2011.

SILVA, Ana Patrícia da. **Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores**. Tese (doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

SILVA, Marilene Corrêa da. **Metamorfose da Amazônia**. 2. Ed. Manaus: Valer, 2000.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, E. O. **Gerencialismo e liderança: Gerencialismo e liderança novos motes da gestão educacional**. VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: UFSM; CD-ROM, 2006. 12p.

_____. **Avaliação ‘ao longo da vida’: análise crítica das políticas de avaliação de professores e das implicações sobre a carreira docente**. 2013. Relatório de pesquisa de pós-doutoramento. Universidade de Oxford, 2013.

_____; EVANGELISTA, Olinda. **Redes para reconversão docente**. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Org.). Política, Educação e Cultura. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008, v. 1, p. 33-54.

_____; CAMPOS, Rosilene Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico- metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, jul./dez. 2007.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. **Políticas públicas e financiamento em educação especial.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2010. São Paulo. Anais. São Paulo: PUC, 2010.p. 1-2

SOUSA, Sandra Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. **A educação especial.** In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2006. p.123-136.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. **Políticas de educação do surdo: Problematizando a questão Bilingue e a inclusão em escolas da rede municipal de Benjamin Constant- AM.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2015.

TARDIF, M. **El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro.** In: ANDERSON, G. et. al. Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO, 2002.

TEIXEIRA, Graciele Regiane Cordeiro. Tecnologias assistivas: comparação dos softwares livres DOSVOX 4.1 e NVDA 2010.1. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2010.

TÍBOLA, Ivanilde Maria. **APAE educadora a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais.** Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

TOMMASI, Livia de (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.229-252.

UNESCO. BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990.** Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 15 jun de 2012.

UNESCO – BRASIL. **Relatório de Monitoramento Global da Educação.** Brasília, 2016.

VASCONCELOS, Maria Goreth da Silva. **Políticas públicas e atendimento educacional: o papel da casa mãe margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2015.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial : as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos** / Alexandro Braga Vieira. – 2012. 326 f. : Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

ZARDO, Sinara Pollon. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino.** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2012.

ANEXO A – Carta de Anuência da Pesquisa – UFAM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilustríssima Subsecretária Municipal de Gestão Educacional Profª. MSc. Euzeni Araújo
Trajano

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **“Educação Especial na perspectiva da inclusão: as implicações da parceria rede pública de ensino de Manaus e entidades do terceiro setor na implantação de políticas públicas”**, a ser realizada no âmbito de 03 escolas de Ensino Fundamental da SEMED que possuem Sala de Recursos Multifuncionais e 03 Instituições particulares conveniadas que atendem PNEE, pela aluna do curso de Doutorado em Educação **Osmarina Guimarães de Lima**, sob orientação da Profª. Drª Maria Almerinda de Souza Matos, com os seguintes *objetivos*: *Geral*: Contextualizar a política de educação especial na perspectiva da inclusão, analisando as implicações da parceria entre a rede pública municipal de ensino e as entidades do terceiro setor com vistas à garantia da escolarização dos alunos com deficiência por meio do acesso, permanência e qualidade socialmente referenciada. *Específicos*:- Discutir a materialidade histórica da relação público-privado no âmbito da educação especial na perspectiva da inclusão; Caracterizar as contradições engendradas na parceria rede pública municipal de ensino de Manaus e entidades do terceiro setor para atendimento aos alunos com deficiência; Compreender a visão dos sujeitos (gestores, professores e pais) envolvidos no processo de avaliação da parceria público-privado, sobre os limites e possibilidades da política de educação especial na perspectiva da inclusão da rede municipal de ensino de Manaus, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no Setor de Convênios da SEMED; nas 03 Escolas municipais e nas 03 Instituições particulares conveniadas que atendem PNEE, a serem indicadas por esta Secretaria. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome das Escolas possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração de Vossa Senhoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizer necessários.

Manaus-AM, 15 de julho de 2016.

Prof. Dr^a Arminda Rachel Botelho Mourão
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação
PPGE/FACED/UFAM

ANEXO B - Autorização da Pesquisa - SEMED

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 0338/2016-SEMED/GSGE

Manaus, 31 de agosto de 2016.

À Senhora

Profa. Dra. Armindia Rachel Botelho Mourão
Coordenadora do **Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGE/FACED/UFAM**
Universidade Federal do Amazonas-UFAM
Avenida Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado I
69.077-000-Manaus/AM

Senhora Coordenadora,

Em resposta ao pedido de autorização para realização de pesquisa intitulada **“Educação Especial na perspectiva de inclusão: as implicações da parceria rede pública de ensino de Manaus e entidades do terceiro setor na implantação de políticas públicas”**, da aluna do Curso de Doutorado em Educação, Osmarina Guimarães de Lima, de interesse dessa UFAM, **Processo nº 2016/4114/4147/05177**, informamos do deferimento do pedido.

Solicitamos que a pesquisadora compareça ao **Complexo Municipal de Educação Especial** para receber o encaminhamento às Escolas que serão selecionadas. Estas Escolas Municipais devem possuir sala de Recurso Multifuncional.

Na oportunidade, solicitamos, ainda, que o resultado da pesquisa seja informado a esta **SEMED-Gerência de Educação Especial**, para fins de divulgação dos dados na Rede Municipal de Ensino.

Atenciosamente,



EUZENI ARAÚJO TRAJANO
Subsecretária de Gestão Educacional