



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

NATÁLIA GOMES DOS SANTOS

**OS INDICADORES EDUCACIONAIS DAS INSTITUIÇÕES  
ESPECIAIS NO BRASIL:  
A MANUTENÇÃO DOS SERVIÇOS SEGREGADOS NA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2016

NATÁLIA GOMES DOS SANTOS

**OS INDICADORES EDUCACIONAIS DAS INSTITUIÇÕES  
ESPECIAIS NO BRASIL:  
A MANUTENÇÃO DOS SERVIÇOS SEGREGADOS NA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Márcia Ferreira Meletti

Londrina  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Santos, Natália Gomes dos .

Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil : a manutenção dos serviços segregados na Educação Especial / Natália Gomes dos Santos. - Londrina, 2016.  
134 f.

Orientador: Silvia Márcia Ferreira Meletti.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.  
Inclui bibliografia.

1. Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil - Teses. I. Márcia Ferreira Meletti, Silvia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

NATÁLIA GOMES DOS SANTOS

**OS INDICADORES EDUCACIONAIS DAS INSTITUIÇÕES ESPECIAIS**

**NO BRASIL:**

A MANUTENÇÃO DOS SERVIÇOS SEGREGADOS NA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Silvia Márcia Ferreira  
Meletti  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Katia Regina Moreno Caiado  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

---

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno  
Pontifícia Universidade Católica – PUC/São  
Paulo

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Karen Ribeiro  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Taísa Grasiela Gomes Linduenha  
Gonçalves  
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Londrina, 26 de fevereiro de 2016.

*À minha querida irmã,  
Viviane.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por toda misericórdia e amor para com a minha vida, por trazer sentido ao meu viver e completar-me a cada dia.

Aos meus pais, Angela e Vavá, por me apoiarem nestes anos de estudos, compreenderem a minha ausência e pelo amor incondicional. Por me ensinarem a lutar pela justiça e por tudo em que acredito, por não me deixar amedrontada com os obstáculos, mas enfrentá-los com coerência e perseverança.

Aos meus irmãos, Viviane e William, por serem a melhor parte de mim e aos meus queridos familiares, que sempre estiveram ao meu lado.

À minha “família londrinense”, Seila, Antônio e Letícia. Por abrirem as portas de sua casa e de seus corações, por serem meus amigos em todos os momentos.

Às minhas queridas amigas, Alissa, Camila, Gabriela, Mariana e Stefanie, por me mostrarem que a amizade não é dissipada com a distância, mas fortalecida com a parceria. Agradeço por sempre me ajudarem, me apoiando nesses anos de estudos, acreditando em meus sonhos.

À minha querida orientadora Silvia Meletti, pessoa maravilhosa que muito me ensinou, apresentando uma luta além da educação especial. Agradeço pelas discussões geniais, as trocas enriquecedoras, por ter me instigado e apoiado. Sou grata pela amizade que me fortalece.

Aos professores do Mestrado em Educação, por todo o aprendizado e momentos de trocas. Aos colegas que me ajudaram e alegraram minha “vida universitária”, em especial os amigos Regina, Tatiane, David e Josemaris. Ao querido Emilson, secretário do Mestrado, por toda a gentileza e auxílio.

À professora Francis, por todos os ensinamentos e por ter se tornado tão especial em minha vida. Agradeço pelo exemplo de pessoa e profissional.

À professora Katia Caiado, por ter me ensinado a olhar a educação especial com criticidade, ética e compromisso. Por me apresentar o fascinante mundo da pesquisa, e por ter me ensinado a indagar todas as contradições e não me conformar com as realidades desiguais. Sou grata pelo carinho e apoio.

À querida Taísa Linduenha, por seu carinho e competência, estando ao meu lado em toda a trajetória acadêmica. Agradeço pelas leituras, conversas, auxílios e a gentileza que sempre teve para comigo.

Ao professor José Geraldo, pela disponibilidade e participação na banca de defesa.

À professora Karen Ribeiro, pelas contribuições com meu trabalho e minha formação. Sou grata pelas discussões no grupo de pesquisa que muito auxiliaram a elaboração deste estudo. Agradeço pelo exemplo de humildade e simplicidade

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Especial – UEL, pelos momentos de leituras e aprendizagem. Agradeço aos laços de amizade construídos dentro desse espaço, em especial, aos queridos amigos Jessica Preti e Vinícius que tornaram meus dias mais “coloridos”.

À minha amável amiga Danieli, por compartilhar esses anos comigo. Por suportar minhas aflições e anseios, por me acalmar e estar ao meu lado. Agradeço por todo o apoio acadêmico e pessoal.

Às professoras Denise Meirelles de Jesus e Sônia Alvarenga da Universidade Federal do Espírito Santo e à Coordenadora Úrsula Maria Maia Nogueira da Silvia do Setor de Educação Especial da Secretária de Educação do Acre pela disponibilidade e informações valiosas para a pesquisa.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Todo caminho da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!... O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem...

(João Guimarães Rosa)

SANTOS, Natália Gomes dos. **Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil**: a manutenção dos serviços segregados na Educação Especial. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

Fundamentado no materialismo histórico dialético, com os microdados do Censo da Educação Básica, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e o banco de dados *online* “Data Escola Brasil”, este trabalho objetiva analisar a atual configuração das instituições especiais privadas por meio dos indicadores educacionais oficiais do poder público brasileiro, tendo em vista que esses indicadores constituem-se como subsídios para a formulação e proposição de políticas públicas. Para tanto, primeiramente, recorreu-se ao banco de dados de Escolas e Matrículas do Censo da Educação Básica, especificamente da modalidade substitutiva (classes e instituições especiais) e, para descompactação dos dados, utilizou-se o *software* estatístico IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Como há uma restrição nestes bancos, não sendo possível distinguir quais escolas possuem classes especiais ou constituem-se como instituições especiais, tornou-se necessário acessar o banco de dados *online* “Data Escola Brasil”, uma base de dados organizada pelo INEP que detalha as informações de todas as escolas brasileiras. Assim, ao selecionar os estados brasileiros e a dependência administrativa privada, cada escola da modalidade substitutiva foi consultada, permitindo identificar o quantitativo de classes especiais e instituições especiais. A fim de realizar um olhar crítico da realidade, a análise foi realizada segundo a perspectiva marxista de unidade entre qualidade e quantidade. Dessa forma, os resultados da pesquisa apontaram: 1. elevado número de escolas que ofertam classes especiais no Brasil, com predominância dos estados do Paraná e do Rio de Janeiro que possuem formas específicas de organização da área de Educação Especial, com políticas que propiciam o ensino em espaços segregados; 2. concentração de instituições privadas de caráter filantrópico nas regiões mais ricas do país, nas quais o poder público é mais presente; 3. elevado percentual de alunos em defasagem idade/série. Mediante os resultados encontrados, verifica-se que, apesar da existência de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, o incentivo ao setor privado é explicitado pelos dados censitários. Logo, a predominância de instituições privadas nos estados mais ricos do Brasil e a concentração de alunos com elevada defasagem escolar revelam que a reestruturação das instituições especiais tem a manutenção dos convênios com o poder público como finalidade principal, não o processo de apropriação do conhecimento científico. Observa-se, portanto, a necessidade de reflexão sobre esta realidade, visto que ter acesso a uma educação pública regular e de qualidade é direito dos alunos com necessidades educacionais especiais.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Instituições Especiais. Indicadores Educacionais.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Education Indicators of special institutions in Brazil: the conservation of segregated services in Special Education.** 2016. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## ABSTRACT

Based on the Dialectical and Historical Materialism, and the data collected from the Basic Education School Census, provided by the National Institute for Educational Studies and Research "Anísio Teixeira" (INEP), and the online database "Data Escola Brasil, this research aims to analyze the current status of private special institutions in Brazil by means of the official education indicators of the Brazilian public power, taking into consideration that such indicators are used as sources in the development of public policies. In order to do so, first, data was collected from the database Schools and Enrollment of the Basic Education School Census, specifically in the substitute category (special classes and institutions) and the *Statistical Package for the Social Science* (IBM SPSS) was used for the decompression of data. Due to the fact that it is not possible to point out which schools have special classes or are special institutions, it was necessary to go to the online database "Data Escola Brasil, which is organized by INEP and provides all of the information about every Brazilian school. Therefore, when the categories State and the private administrative dependence were filled in, each school with such characteristics was consulted. In this way, it was possible to identify the number of special classes and special institutions. In order to analyze reality critically, the marxist perspective of the unity between quality and quantity was applied. Hence, the results point out that: 1. a great number of schools with special classes in Brazil, mainly, in Parana and Rio de Janeiro, have specific organizational characteristics in the area of Special Education, which contribute to segregation; 2. concentration of private philanthropic institutions in the richest states of the country, in which the public power is more evident; 3. high dropout rates. The results also show evidence that although there are special education policies in the inclusive perspective, the private institutions are encouraged. Thus, the predominance of private institutions in the richest states of Brazil and the high school dropout rates demonstrate that the reconfiguration of the special institutions have the aim to keep the associations with the public power as a primary objective, rather than the process of appropriation of scientific knowledge. It is evidently clear that analyses in this area are still demanded, since the access to regular public education is the right of all students with special educational needs.

**Keywords:** Special education. Special institutions. Education indicators.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Distribuição de artigos por instituição (2000-2014) .....	49
<b>Tabela 2</b> - Temática dos artigos (2000-2014) .....	50
<b>Tabela 3</b> - Fonte de dados dos artigos (2000-2014) .....	53
<b>Tabela 4</b> - Procedimentos de coleta (2000-2014) .....	53
<b>Tabela 5</b> - Número de escolas da modalidade substitutiva por dependência administrativa 2013.....	63
<b>Tabela 6</b> - Número de escolas da modalidade substitutiva por dependência administrativa 2014.....	65
<b>Tabela 7</b> - Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na modalidade substitutiva por dependência administrativa (2013).....	72
<b>Tabela 8</b> - Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados por categoria das instituições especiais privadas – 2013 .....	76
<b>Tabela 9</b> - Número de alunos matriculados por tipo de deficiência na modalidade substitutiva - 2013.....	79
<b>Tabela 10</b> - Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na modalidade substitutiva por etapa de ensino da educação básica no Brasil - 2013 .....	84
<b>Tabela 11</b> - Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na modalidade substitutiva, no Brasil, segundo relação idade/série – 2013 .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
FENAPAES	Federação Nacional das APAEs
FENASP	Federação Nacional das Associações Pestalozzi
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educacional Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPSS	Statistical Package for the Social Science
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DA FILANTROPIA NO ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS .....</b>	<b>17</b>
1.1 A constituição da educação especial brasileira .....	17
1.2 A política de educação especial em uma perspectiva inclusiva .....	23
<b>2 A INFLUÊNCIA DO SISTEMA CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>34</b>
2.1 O capitalismo e suas interferências no sistema educacional .....	34
2.2 A relação público e privado para a manutenção da segregação na educação especial .....	39
<b>3 INSTITUIÇÕES ESPECIAIS PRIVADAS: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA .....</b>	<b>45</b>
3.1 O olhar para as produções do conhecimento .....	45
3.2 As produções científicas sobre as instituições especiais privadas (2000-2014) .....	46
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>56</b>
4.1 Indicadores Educacionais Brasileiros.....	56
4.2 Forma de análise: a unidade entre qualidade e quantidade.....	57
4.3 Procedimentos de coleta dos dados .....	59
<b>5 OS INDICADORES EDUCACIONAIS DAS INSTITUIÇÕES ESPECIAIS PRIVADAS NO BRASIL.....</b>	<b>62</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFEFÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>107</b>

## APRESENTAÇÃO

Em 2010, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. No primeiro semestre da graduação, cursei a disciplina intitulada “Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial” e, a partir das discussões realizadas, surgiram as primeiras indagações em relação às problemáticas da área e às contradições encontradas no âmbito da legislação educacional que interferem, diretamente, na escolarização das pessoas com deficiência.

Mediante essas inquietações, percebi a necessidade de aprofundar meus estudos na temática das políticas públicas. Assim, no segundo ano da graduação, ingressei no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito a Educação – Educação Especial (LEPEDE’ES)<sup>1</sup>. No grupo de pesquisa, adentrei nas discussões da educação especial que me proporcionaram uma visão ampliada da realidade educacional. Neste cenário, dei início à minha pesquisa de iniciação científica, sob orientação da professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado.

Em um primeiro momento, fui aluna de iniciação científica de forma voluntária e tive o primeiro contato com a temática das instituições especiais. Investiguei a vida da educadora russa Helena Antipoff e suas contribuições para a educação especial no Brasil. Em meus estudos, comecei a me atentar sobre a interferência da sociedade civil na escolarização das pessoas com deficiência, visto que pelo descaso público e desigualdades sociais, instituições especiais foram criadas para proporcionar assistência e atendimento às crianças excepcionais<sup>2</sup>.

Helena Antipoff contribuiu para a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932) e proporcionou suporte para a abertura da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954. Por intermédio de influências políticas, assim, as instituições especiais começaram a ganhar força

---

<sup>1</sup> O laboratório foi fundado em 2009, na Universidade Federal de São Carlos – campus São Carlos. Participam do grupo de pesquisa professores da educação básica, do ensino superior, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação. Atualmente o grupo está denominado como Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito a Educação – Educação Especial (NEPEDE’ES), coordenado pela professora doutora Katia Regina Moreno Caiado.

<sup>2</sup> Historicamente as terminologias para definir o público alvo da educação especial foram se modificando, desta forma será utilizada as nomenclaturas que os autores utilizaram. O termo excepcional foi trazido por Helena Antipoff para o Brasil buscando minimizar o estigma acarretado pela nomenclatura retardo mental (CAMPOS, 2010).

e espaço na educação especial brasileira (RAFANTE, 2011). Minhas inquietações se acentuaram, uma vez que a responsabilidade pela a educação especial é dever do Estado, entretanto, a iniciativa privada é respaldada tanto pelo poder público, quanto pela sociedade.

Em seguida, tornei-me bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. Optei por estudar a organização das Sociedades Pestalozzi na atualidade e tive contato com os indicadores educacionais brasileiros, visto que minha orientadora de graduação era pesquisadora da Pesquisa em Rede do Observatório da Educação (CAPES) intitulada “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”, pesquisa de caráter interinstitucional, que contemplava estudos de cinco núcleos – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mediante os encontros anuais do Observatório, tive a possibilidade de aprender o trabalho com os diferentes bancos do Censo Escolar e participar, juntamente com os alunos e pesquisadores dos cinco núcleos, de discussões referentes à relevância de análise dos indicadores educacionais.

Iniciei meus trabalhos com os indicadores a partir do banco de dados “Data Escola Brasil”, analisando as matrículas dos alunos com deficiência inseridos nas Sociedades Pestalozzi (2011-2012). Dentre todos os dados encontrados, o mais significativo foi a prevalência de convênios e parcerias entre instituições públicas e privadas, pois, em 2011, das 39 Sociedades Pestalozzi existentes, 26 eram mantidas financeiramente pelo poder público e, em 2012, das 41 instituições existentes, todas recebiam financiamento público para seu funcionamento (SANTOS, 2013). Por conta destas inquietações, verifiquei a necessidade de dar continuidade aos meus estudos nesta temática.

Em 2014, ingressei no Programa de Mestrado em Educação-UEL, devido à necessidade de aprofundamento do materialismo histórico-dialético, referencial que me identifico desde a graduação, além da possibilidade de realizar disciplinas na área da Educação, visto que, por ter me formado em um curso

específico, tive dificuldade de compreender a educação especial como uma parte da totalidade educacional.

Em relação à pesquisa desenvolvida, busquei compreender a estrutura, não somente das Instituições Pestalozzi, mas de todas as instituições especiais, principalmente, de caráter filantrópico. Assim, em diálogos com a professora Silvia Meletti, minha orientadora de mestrado, observamos que não há estudos que analisem o perfil das instituições especiais em âmbito nacional. Por conta desta lacuna, traçamos a meta de compreender esta realidade.

Deste modo, a pesquisa iniciou-se a partir da seguinte problemática: De que forma as instituições especiais privadas se estruturam no contexto da Educação Inclusiva no Brasil? Para investigar tal realidade, este estudo teve por objetivo geral, analisar a atual configuração das instituições especiais privadas e filantrópicas por meio dos indicadores educacionais oficiais do poder público brasileiro. Os objetivos específicos foram: analisar a organização das escolas que apresentam a modalidade especial segundo a dependência administrativa e categoria e analisar a situação das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais segundo o tipo de deficiência, etapa de ensino, dependência administrativa da escola e a relação idade/série no Brasil.

Organizamos este trabalho de modo a possibilitar a compreensão de como se configura essas instituições na atualidade. O primeiro capítulo, intitulado “A política de educação especial no Brasil e a participação da filantropia no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais”, apresenta a organização da educação especial brasileira, a participação das instituições especiais na constituição dessa área, a discussão sobre conjuntura atual das políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva e os conceitos de inclusão e exclusão.

No segundo capítulo intitulado “A influência do sistema capitalista e a relação entre o público e o privado na educação brasileira”, discorremos sobre o modo capitalista na atualidade e suas implicações para a educação brasileira. A partir das discussões, observamos que as políticas educacionais são reflexos das correlações de forças e contradições sociais, interferindo diretamente nas normativas destinadas à educação especial. Assim, discutimos a relação público/privado na educação especial que tanto potencializa a continuidade de

serviços privados de caráter filantrópico na área. Ao final do capítulo, apresentamos a reestruturação dessas instituições para atuarem em uma perspectiva “inclusiva” na educação especial.

No terceiro capítulo, intitulado “Instituições especiais privadas: uma balanço da área científica”, apresentamos um balanço da área que teve por objetivo compreender o que a área científica em educação especial está pesquisando sobre instituições especiais. Foram levantados trabalhos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Educação Especial de Santa Maria e Anais da ANPED (GT 15 – Educação Especial).

No quarto capítulo “Caminhos metodológicos”, abordamos o percurso metodológico traçado para a organização e análise dos dados. Discutimos a relevância dos indicadores educacionais brasileiros, tanto para a compreensão da realidade, quanto para a elaboração de políticas públicas, ainda discorremos sobre a unicidade entre qualidade e quantidade e apresentamos os procedimentos de coleta de dados.

No quinto capítulo, intitulado “Os indicadores das instituições especiais privadas no Brasil”, analisamos os indicadores educacionais das instituições especiais com base no aporte teórico estudado.

Por fim, nas “Considerações Finais”, apresentamos algumas considerações sobre os dados encontrados.

## **1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DA FILANTROPIA NO ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Este capítulo visa apresentar o referencial teórico que embasou a presente pesquisa. Em um primeiro momento, abordamos a contextualização da educação especial brasileira, pontuando a participação das instituições privadas desde os primórdios, em seguida, as políticas em uma perspectiva inclusiva e, por fim, os conceitos de inclusão e exclusão.

### **1.1 A constituição da educação especial brasileira**

A tardia preocupação com a educação afetou historicamente toda a camada popular do Brasil, tornando-se uma questão pública somente no momento em que atingiu os interesses da classe dominante. Essa precariedade histórica proporciona subsídios para compreender a atual conjuntura da educação brasileira, especificamente, a educação destinada às pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2006).

A constituição da educação especial é marcada pela institucionalização. Os primeiros serviços destinados às pessoas com deficiência ocorreram em espaços segregados, dentre eles, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado por meio do decreto 1.428/1852, cuja finalidade é proporcionar ensino primário, moral, religioso e musical para crianças com deficiência visual.

Outra instituição criada no período imperial foi o Instituto dos Meninos Surdos, fundado segundo a lei nº 893 de setembro de 1957, tornando-se o primeiro espaço destinado ao ensino de pessoas surdas. Observa-se que ambas instituições foram organizadas por meio de pessoas ligadas à nobreza portuguesa, sendo o atendimento restrito a uma parcela mínima de pessoas com deficiência. Assim, verifica-se que o movimento de influência política é traço da organização das instituições especiais desde os primórdios até a atualidade (JANNUZZI, 2006).

No início do século XX, a valorização da iniciativa privada mostrou-se fortemente presente, atingindo as esferas sociais e, no que tange aos serviços

destinados às pessoas com deficiência, observa-se a oferta de atendimentos pelo viés da filantropia.

Desse modo, as instituições “privadas”, principalmente no setor do atendimento especializado a pessoas com deficiências, apresentam-se na história do atendimento à Educação Especial com **extremamente fortes**, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a **confundir-se** com o próprio atendimento “**público**” aos olhos da população, pela “**gratuidade**” de alguns serviços (KASSAR, 1999, p. 23 – grifo nosso)

Criado em 1926, a primeira instituição privada do Brasil foi o Instituto Pestalozzi do Rio Grande do Sul, para atender pessoas com deficiência intelectual. Mesmo sendo uma instituição privada, a primeira Pestalozzi possuía convênio com o poder público (KASSAR, 1999).

Em 1932, foi criada a Sociedade Pestalozzi, de Minas Gerais, a partir da iniciativa da educadora russa Helena Antipoff<sup>3</sup>, de profissionais e autoridades de Belo Horizonte. A instituição contava com prédio próprio construído pelo governo mineiro. A população atendida era de crianças com dificuldade de aprendizagem, problemas de conduta, dificuldades psicomotoras, deficiência intelectual e surdez (JANNUZZI, 2006; RAFANTE, 2011).

Por meio dos atendimentos da Sociedade Pestalozzi, outras instituições foram fundadas, como o Instituto Pestalozzi (1935), Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945), Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (1948) e Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952) (RAFANTE, 2011).

Outra instituição que ganhou força a partir da década de 1950 é Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Sua primeira instituição foi criada em 1954 no Rio de Janeiro. A instituição foi constituída por meio de uma estrutura sólida, organizada por uma elite instruída e com acesso ao poder político. Os serviços ofertados pela associação se expandiram rapidamente, visto que vinte

---

<sup>3</sup> Em 1929 a educadora Helena Antipoff chegou ao Brasil para atuar como docente na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte, por convite do governo mineiro que incentivou na época a vinda de educadores estrangeiros para atuarem na educação do estado. Por meio dos estágios das alunas da Escola de Aperfeiçoamento observou-se que algumas crianças não estavam acompanhando a escola regular. Foram abertas as primeiras classes homogêneas, em que os alunos eram agrupados por nível de aprendizado. Entretanto vários alunos não estavam se beneficiando deste modelo e na década de 30 foi aberta a Sociedade Pestalozzi (RAFANTE; LOPES, 2011).

anos após a criação da primeira APAE, há 198 instituições em 16 unidades da federação. A associação tinha por objetivos

[...] desenvolver estudos e pesquisas na área, divulgar conhecimento, informar a população, **angariar fundos, criar novas instituições** e cooperar com outras similares, formar recursos humanos, **atuar em parceria com o setor público pelos interesses dos excepcionais**, manter relações internacionais, estimular o trabalho artesanal e criar uma agência de empregos (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 8 – grifo nosso)

Por meio de uma ausência do Estado no que diz respeito à responsabilidade com a escolarização das pessoas com deficiência, as instituições de caráter filantrópico foram ganhando espaço e força no atendimento destes sujeitos. Vislumbrando a solidificação de seus serviços e influências sobre a área, organizou-se, em 1963, a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES), cujo objetivo era proporcionar apoio técnico administrativo para suas entidades filiadas (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Em 1961, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN/1961, que apresentou os primeiros sinais de comprometimento com a educação especial, colocando em pauta a inserção das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Porém, o artigo 88 apresentou o incentivo público à esfera privada, visto que a inserção no ensino público deveria ocorrer, como apresentado no documento, “no que for possível” (BRASIL, 1961).

Por meio da LDBN/61, o poder público apoiou a participação das instituições, destinando-lhes recursos financeiros para a sua manutenção. Esta legislação “[...] consolida a educação especial como um sistema paralelo de ensino, que se estrutura fora da escola pública e que não seria assumida diretamente pelo Estado, ficando circunscrita ao espaço privado das instituições especiais” (MELETTI, 2006, p. 34).

As instituições especiais ganharam espaço frente a discussão da educação especial a partir de influência política, sendo constatada em 1973, ano da criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Vinculada ao MEC e com autonomia financeira e administrativa, o CENESP integrou-se às diferentes instâncias administrativas, inclusive a privada (KASSAR, 1998).

Deve-se destacar que o CENESP é um marco histórico na consolidação destas instituições especiais no Brasil no que tange à participação política, visto que foi criado para beneficiar e possibilitar financiamento por parte de órgãos internacionais. Por conta das exigências destes organismos, era necessário encontrar, no país, um órgão que direcionasse as políticas em relação às pessoas com deficiência, de modo que as instituições especiais exercessem um movimento de pressão para a organização do CENESP (MELETTI, 2006).

Entre os anos de 1974-1978, o órgão teve como objetivo o apoio à educação especial, priorizando a expansão dos serviços da área. A força política da iniciativa privada pôde ser verificada nas ações realizadas do CENESP que, de forma explícita, as favorecia. Em 1979, o Centro prestou assistência financeira a 279 instituições especiais privadas, além de investimentos em projetos de construção, propostas curriculares e formação de professores que atuavam nos espaços segregados (JANNUZZI, 2006).

O discurso de integração tornou-se forte no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, com o objetivo de proporcionar o acesso aos alunos com deficiência na escola regular. Segundo Glat e Ferreira (2004, p. 5),

[...] a Educação Especial adquiriu maior visibilidade na área educacional, conjugando as idéias de normalização e integração e acenando com os ganhos de um atendimento especializado e interdisciplinar. A expansão dos serviços educacionais para os alunos com necessidades especiais junto aos sistemas de ensino, associada à manutenção da hegemonia política e de atendimento das organizações filantrópicas, marcou um período de crescimento de classes especiais junto às escolas públicas – responsáveis pelo chamado “tratamento especial” que a legislação previa para os alunos considerados excepcionais e para aqueles em atraso escolar significativo – e de escolas especiais privadas.

A escolarização destes indivíduos ocorria em classes especiais, cujos métodos e práticas estavam ligados ao caráter terapêutico e reabilitador. O fato dos alunos que não se “enquadraram” no sistema regular serem inseridos em classes especiais, colocava-os em uma condição de exclusão, pois eram segregados no próprio ambiente escolar (FRANÇA, 2014).

Segundo Ferreira (1995), as classes especiais foram organizadas nas escolas regulares para atender os alunos que apresentavam

comprometimentos leves, sendo assim, os mais comprometidos encontravam-se nas instituições especiais.

Dentre o alunado atendido pelas classes especiais na década de 1980, aproximadamente 71% eram alunos com deficiência intelectual. O autor aponta que o aumento de atendimento em classes especiais ocorreu, predominantemente, em unidades federativas com os maiores indicadores de educação.

Isto pode significar que a Educação Especial evoluiu junto com a educação regular, aumentando-se ao mesmo tempo o acesso escolar para alunos normais e deficientes; pode também confirmar que o ensino especiais apenas cresce como subproduto dos problemas regulares, sem necessariamente ampliar o acesso de deficientes (FERREIRA, 1995, p. 35).

Observa-se que os primeiros indícios de comprometimento do poder público com a educação especial sobreveio pelo viés da segregação e exclusão no próprio lócus educacional de ensino.

Em 1986, a CENESP transformou-se em Secretaria de Educação Especial – SEESP e houve a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE (REBELO, 2012). A CORDE contemplava aspectos mais amplos, comparado com o CENESP, uma vez que tinha uma perspectiva de “redemocratização nacional”. Outro aspecto que diferenciava a Coordenadoria era a participação das pessoas com deficiência. No que se refere à participação das instâncias privadas, observa-se a aliança entre representantes da FENASP<sup>4</sup> e FENAPAES no Conselho (JANNUZZI, 2006).

Pensando-se nos direitos das pessoas com deficiência, vale destacar a importância do papel dos movimentos sociais, organizações que ocorreram por meio das reivindicações das pessoas com deficiência e de grupos sociais, os quais ganharam espaço no Brasil em meados da década de 1980. Os primeiros anos desta década foram marcados por uma luta de democratização nacional, organizada por diferentes segmentos sociais que vislumbravam o fim das desigualdades e discriminação social (CRESPO, 2009).

---

<sup>4</sup> Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, criada em 1973 para consolidar ainda mais os serviços ofertados pelas suas filiais.

Os movimentos instaurados pelas pessoas com deficiência possibilitaram a estes indivíduos a chance de falarem por si mesmos, apresentando suas necessidades e reivindicações, uma vez que uma das finalidades do movimento era dar, às pessoas com deficiência, voz ativa nas tomadas de decisões e implementação das políticas públicas. Reuniões e encontros ocorrem para discutir e apresentar as propostas dos líderes e militantes do movimento que, apesar de se estruturarem de modo específico<sup>5</sup>, tinham por objetivo “[...] sair da invisibilidade e conquistar a própria cidadania, lutar para que os deficientes deixassem de ser considerados e tratados como cidadãos de segunda classe” (CRESPO, 2009, p. 126).

Em 1981, foi instituído o Ano internacional da Pessoa com Deficiência - AIPD, o qual contribuiu para a visibilidade dos movimentos sociais, uma vez que proporcionou, aos grupos, a possibilidade de apresentar à sociedade suas lutas e reivindicações. Já em 21 de setembro de 1982, foi instituído o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência no Brasil. Tal ano foi marcado por inúmeras manifestações que vislumbravam discutir os interesses do grupo (CRESPO, 2009).

Outro destaque para a luta das pessoas com deficiência foi a mobilização e participação na Assembleia Nacional Constituinte, de 1987, que possibilitou apresentar, nas pautas de discussão, as proposições que o grupo desejava ver inseridas na Constituição Nacional (CRESPO, 2009; LANNA JÚNIOR, 2010). O movimento colocava a importância da efetivação dos direitos em todas as esferas sociais, lutando contra a fragmentação das ações.

O movimento não queria as tutelas especiais, mas, sim, direitos iguais garantidos juntamente com os de todas as pessoas. A separação, na visão do movimento, era discriminatória. Desde o início da década de 1980, a principal demanda do movimento era a igualdade de direitos, e, nesse sentido, reivindicavam que os dispositivos constitucionais voltados para as pessoas com deficiência deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos. O movimento vislumbrava, portanto, que o tema deficiência fosse transversal no texto constitucional (LANNA JUNIOR, 2010).

---

<sup>5</sup> Havia grupos organizados que defendiam os direitos das pessoas de diferentes tipos de deficiência.

Verifica-se que os movimentos sociais tiveram uma participação relevante nos avanços apresentados no campo dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente, no que se refere à educação destes indivíduos.

A escolarização das pessoas com deficiência, como direito social, ganhou maior destaque em meados da década de 1990. Observa-se tal afirmativa na Constituição Federal de 1988, que apresenta o dever do Estado para com a escolarização das pessoas com deficiência, a qual deverá ser ofertada, preferencialmente, no ensino regular. Apesar dos avanços no que se refere ao direito do indivíduo com deficiência a uma escola pública e gratuita, observa-se no mesmo dispositivo constitucional, o apoio à iniciativa privada.

Pode-se dizer que as contradições presentes na Constituição de 1988, na qual podemos identificar avanços e recuos do Estado frente às questões sociais, são, antes de tudo, registros do movimento da própria sociedade, formada por setores antagônicos, acabando por prevalecer, como já ocorrido em outros momentos, as estratégias de conciliação (KASSAR, 1998, p. 37).

A década de 1990 tornou-se um marco na área da educação especial, visto que os direitos sociais começaram a ser incorporados nas proposições políticas, dando-se início à discussão sobre a escolarização das pessoas com deficiência em uma perspectiva inclusiva.

A discussão de tais políticas e a configuração atual da educação especial serão aprofundadas no tópico subsequente.

## **1.2 A política de educação especial em uma perspectiva inclusiva**

Ao analisar o cenário da educação brasileira no início da década de 1990, observa-se um movimento organizado por meio de eventos internacionais de democratização e universalização do ensino, compreendendo a educação como um direito de todos os indivíduos, sem discriminação de condições sociais, econômicas e étnicas. Esta mobilização em prol dos direitos das pessoas com deficiência deve ser analisada de forma crítica, visto que os organismos internacionais apresentam um discurso incorporado pela cultura hegemônica, que se encontra a serviço dos interesses do sistema capitalista, subsidiando a elaboração de políticas minimalistas (LEHER, 2009; WILLIAMS, 2011).

O primeiro evento foi a Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, a Conferência tornou-se um importante projeto educacional em âmbito internacional, com enfoque nas necessidades básicas da aprendizagem (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

No tocante à educação especial, tal documento obteve uma participação significativa para se avançar nas discussões relacionadas à escolarização de seu alunado. O artigo três do documento apresenta a universalização do ensino e promoção da equidade. Sobre a educação das pessoas com deficiência, o documento expõe que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

O Brasil se comprometeu com as metas traçadas pelo documento de Jomtien, por meio do qual foi organizado, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, configurado como um “[...] conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL, 1993, p. 15).

O plano apresentou metas gerais que deveriam ser traçadas e ampliadas pelas instâncias estaduais e municipais, a partir de estratégias, tendo como objetivo a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. No que tange à educação especial, o plano propõe melhorias de acesso e de permanência escolar, visando a participação dos alunos com deficiência nas escolas regulares, porém, o documento pontuou o incentivo às instituições especializadas, “quando necessário” (BRASIL, 1993, p. 48).

Outro evento que marcou a área foi a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Educacionais: acesso e qualidade”, realizada na Espanha, em 1994. A partir da conferência, foi elaborada a Declaração de Salamanca (1994) que, em suas primeiras palavras, reconhece a urgência em promover a inserção das pessoas com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento<sup>6</sup> e altas habilidades/superdotação, denominados como alunos com necessidades educacionais especiais<sup>7</sup>, nos espaços regulares de ensino, por meio de implementação de programas educacionais que considerem as necessidades e diversidades dos indivíduos. O documento pontuou o compromisso que as instâncias governamentais devem ter com a escolarização desta população.

A escolarização do público alvo da educação especial é fortemente priorizada em espaços regulares de ensino e o papel das escolas especiais na declaração foi redimensionado, visto que tais espaços

[...] podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5-6).

Por meio destes dispositivos internacionais, a área passou a ser debatida em uma “perspectiva inclusiva”. No que se refere ao direito das pessoas com deficiência, verifica-se que houve avanços significativos, entretanto, deve-se analisar a inclusão com criticidade, visto que o Brasil possui um sistema capitalista, que, historicamente, teve a responsabilidade pela educação especial compartilhada entre as instituições especiais (APAE e Pestalozzi), as quais atendiam os alunos mais comprometidos, já o Estado ofertava aos alunos menos comprometidos o ensino regular em classes especiais (KASSAR, 2011).

Em 1994, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial. Com base na Constituição Federal de 1988, no Plano Decenal de Educação e no

---

<sup>6</sup> Dentre os transtornos encontra-se o do Espectro Autista que segundo a Lei 12.764/12 é compreendido como uma deficiência, visto que as pessoas autistas apresentam limitações na área comunicativa, de interação social e comportamentos verbais e/ou não verbais estereotipados (BRASIL, 2012).

<sup>7</sup> Nomenclatura utilizada nas atuais normativas políticas para se referir ao alunado da educação especial.

Estatuto da Criança e do Adolescente, a Política Nacional compreendia a educação especial como uma área que abrange todos os níveis de ensino, tendo o papel de potencializar o desenvolvimento das pessoas com deficiência, superdotadas e de condutas típicas, por meio de práticas baseadas em referenciais que atingissem as necessidades específicas dos alunos. Observa-se uma conceituação sobre a educação especial, buscando redimensionar as práticas educacionais na área (GOÉS, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN/1996, apresenta, no capítulo cinco, a educação especial como modalidade de ensino que deve ser ofertada prioritariamente no sistema regular, ofertando atendimento especializado no sistema regular de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais. Por conta desta “preferência” de escolarização no ensino regular, a iniciativa privada começa a se reestruturar, visto que não pretende perder sua atuação no atendimento desta população (REBELO, 2012).

Em 2001, foi instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da resolução CNE/CEB nº 2/2001, que visava normatizar a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais em âmbito nacional. O dispositivo normativo compreende a educação especial como modalidade de ensino, a qual deve proporcionar serviços que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades ao seu alunado. O documento é estruturado em 20 artigos que sistematizam os atendimentos destes alunos nas diferentes modalidades de ensino. No que se refere à identificação, currículo e convênios, observa-se que o documento atribui tais competências às escolas (BRASIL, 2001).

Retomando a discussão sobre a participação da iniciativa privada, verifica-se que nesta resolução, no artigo quatorze, os serviços ofertados pela instituição especializada são assegurados por meio de “parcerias” e “convênios”, vislumbrando a garantia dos atendimentos nos princípios da “educação inclusiva”. Proporcionar espaços de atuação para a esfera privada nos dispositivos legais é explicitar o “compartilhamento” entre o poder público e privado pela escolarização desta população, mesmo em uma perspectiva inclusiva, assim,

O setor educacional se enquadra, segundo este modelo, nos “serviços não exclusivos do Estado”. Nesse caso, o setor privado, com ou sem fins lucrativos, está **autorizado** a praticar os “**serviços**” educacionais. As escolas privadas de educação especial precisam estabelecer um relacionamento gerencial com os sistemas de ensino, estar credenciadas, seguir as diretrizes curriculares e as exigências da legislação. Aquelas sem fins lucrativos devem estabelecer “contratos de gestão”, sendo financiadas pelo Estado para prestar os “**serviços de educação especial**” (GARCIA, 2004, p. 52-53 – grifo nosso)

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), a ênfase na educação inclusiva tornou-se mais acentuada. Em 2003, foi constituído o programa do Governo Federal “Educação Inclusiva – Direito à Diversidade”, estruturado pela SEESP/MEC. O programa corresponde a uma formação de gestores e educadores em todos os estados brasileiros e no distrito federal, no qual um município (pólo) se torna responsável por uma área de abrangência (BRASIL, 2005).

O programa visa a transformação dos espaços de ensino comum em locais inclusivos, com o objetivo de assegurar a efetivação da escolarização do público-alvo da educação especial, baseando-se nos direitos de acesso e permanência destes alunos em escolas regulares. A formação ocorre a partir “[...] dos Seminários Nacionais de Formação de Gestores e Educadores e da sua disseminação nos municípios-pólo e nas respectivas áreas de abrangência” (BRASIL, 2005).

O programa deve ser problematizado, visto que as ações educacionais brasileiras são formuladas em uma sociedade desigual, a serviço dos interesses do capital. Ao analisar o programa, Caiado e Laplane (2009, p. 313) afirmam que “[...] o direito à educação não caberia em reformas pontuais e sim num projeto político-pedagógico que teria como princípio o acesso, a permanência e a socialização-apropriação do conhecimento para todas as crianças e jovens”.

Por meio do programa, outras ações foram se constituindo para efetivar a escolarização dos alunos com NEE na educação básica. Entre tais ações, encontra-se o documento elaborado em 2006, intitulado “Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado”. É constituído de um material que aborda a relevância do AEE para o ensino desta população, ofertado pela escola, a partir de um suporte educacional. Em relação à participação das instituições especiais, tal documento faz com que a iniciativa

privada repense seu modo de atuar frente à área em uma perspectiva inclusiva (KASSAR, MELETTI, 2012).

Em 2007, foi elaborada a “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com vigência em 2008, cujo objetivo é orientar os sistemas educacionais para propiciar ao alunado da educação especial condições que visem o acesso, a permanência e a participação na educação básica, garantindo o atendimento educacional especializado, formação dos docentes para atuarem em uma perspectiva inclusiva, acessibilidade do espaço escolar, equipamentos, transportes, mobiliários, comunicação e informação e a participação da comunidade e da família (BRASIL, 2008a).

A política denomina a educação especial como uma modalidade de ensino, transversal, que perpassa todas as demais modalidades, níveis e etapas de ensino. O atendimento educacional especializado adquiriu a centralidade da execução da política no que se refere aos serviços destinados aos alunos com NEE e

[...] 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. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 10).

Em setembro de 2008, foi publicado o decreto 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. O documento explicitava o apoio à prestação dos serviços em espaços regulares de ensino (BRASIL, 2008b). Entretanto, por meio de lutas políticas, o decreto foi revogado em 2011 e entrou em vigência o decreto 7.611/11, que manteve os mesmos objetivos do anterior, porém, as instituições especiais foram asseguradas legalmente como espaços de prestação de serviços à educação especial. Deste modo,

<sup>2º</sup> O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por **instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com**

**atuação exclusiva na educação especial**, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. 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 (BRASIL, 2011, s.p. – grifo nosso).

Observa-se a força política das instituições especiais e sua reorganização tornando-se um locus de atuação especializada em uma perspectiva inclusiva. Estas artimanhas políticas contribuem para a perpetuação da atuação filantrópica na educação especial, apresentando uma “nova roupagem” às ações já existentes que não contribuem para a efetivação da escolarização dos alunos com NEE.

Destaca-se também a elaboração do decreto 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, organizada pela ONU, em 2007. Tal decreto foi organizado para reafirmar o compromisso do país para com as metas estabelecidas, apresentadas nos 50 artigos do documento. O objetivo central da Convenção é “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 pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, s.p.).

Entretanto, a elaboração de tais legislações deve ser analisada com cautela, haja vista as tensões entre os movimentos sociais que lutam para a efetivação do direito destes indivíduos e os organismos internacionais que priorizam os interesses do sistema. As barreiras para a legitimação dos direitos das pessoas com deficiência devem ser analisada na base da sociedade capitalista, uma vez que o impedimentos são, principalmente, de caráter social. Segundo Caiado (2009),

[...] em países marcados com tão grandes desigualdades sociais, como o Brasil, os direitos sociais precisam ser entalhados em lei para que a maioria da população que é pobre, ou muito pobre, tenha canais de luta pela garantia de seu direito à vida e à dignidade. A desigualdade social e o desrespeito étnico e cultural marcam a história do homem. Por isso, são relevantes as ações políticas que anunciam a possibilidade de construção de um novo projeto social que desnaturalize essas desigualdades. Assim, entende-se que o discurso legal cumpre um papel importante para que as práticas sociais de exclusão sejam denunciadas

e quiçá alteradas. Ainda que os processos de exclusão sejam intrínsecos ao modelo econômico e político do mundo atual, entende-se que enquanto construção humana, esse modelo pode ser superado nas lutas travadas entre os homens (CAIADO, 2009, p. 332).

Outro documento baseado na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência é Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída em julho de 2015. A Lei tem como finalidade a promoção de condições necessárias e igualitárias para a efetivação dos direitos sociais das pessoas com deficiência, tendo como objetivo a inclusão na sociedade e o exercício da cidadania destas pessoas. Segundo o artigo 8,

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015, p. 3).

No que tange ao direito à educação, observa-se, no documento, a ênfase na promoção da educação inclusiva, cuja finalidade deve ser a garantia ao acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência a partir de recursos e serviços que minimizem as barreiras sociais e pedagógicas (BRASIL, 2015).

Por meio de tais dispositivos políticos, a educação especial se constitui em uma perspectiva inclusiva, que garante por lei o direito a educação regular e pública, apesar da atuação filantrópica. Para o entendimento da configuração da educação especial brasileira e as ações das políticas educacionais atuais, vê-se a necessidade da compreensão dos termos inclusão e exclusão.

Como já apresentado, na área da educação especial, nas políticas educacionais e na área acadêmica, abordou-se, precisamente, a partir da década de 1990, o termo inclusão escolar. No campo das políticas, o termo inclusão foi enredado em uma perspectiva que prioriza a manutenção da organização social,

apesar de ser abordado como uma vertente “inovadora”, que pressupõe a superação da ordem social posta, ou seja, da exclusão social (GARCIA, 2004).

Segundo Bueno (2008), na área educacional, os termos “educação inclusiva” e “inclusão escolar” são encontrados em várias pesquisas científicas, porém, eles estão sendo abordados, segundo o autor, como sinônimos, apesar de suas divergências, visto que o primeiro é compreendido como uma proposição de ação política, em que os alunos excluídos são inseridos em espaços regulares de ensino, enquanto o segundo trata-se de uma meta política ao ser almejada. O fato das pesquisas não apresentarem as diferenças entre os termos demonstra uma indefinição entre eles (BUENO, 2008).

Outra ponderação tecida pelo autor refere-se ao silenciamento em relação às próprias políticas inclusivas, as quais estão postas como objetivo a ser alcançado. Deve-se entender que só existe uma perspectiva inclusiva porque há pessoas excluídas e uma projeção futura desta inclusão refere-se a uma manutenção de pessoas em uma realidade oposta (exclusão).

É neste contexto que surge o conceito de sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática, e que opera a mesma inversão apontada acima em relação à educação. Isto é, se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás a perspectiva de que a sociedade jamais incorporará a todos, pois que terá que ser permanentemente inclusiva. Esta diferença não é apenas semântica, mas política, e aponta em uma direção diametralmente oposta àquela defendida pela grande maioria dos analistas e políticos progressistas do passado, qual seja, a da construção de uma sociedade crescentemente democrática, que gradativamente fosse incorporando a massa de deserdados produzidos por políticas injustas e de privilegiamento das elites sociais (BUENO, 2008, p. 57).

Segundo Patto (2008), a inclusão abordada na conjuntura capitalista é entendida como algo precarizado, a qual está imersa aos interesses das classes dominantes, devido às políticas voltadas para a conservação das desigualdades e não a inserção legítimas dos indivíduos. Deve-se aprofundar as análises para observar as formas insuficientes de inclusão, dado que esta perversa forma de incluir é mascarada, neste sistema, pelo discurso de “superação da exclusão”.

Verifica-se que discutir o termo exclusão não avança na compreensão da realidade social, pois a complexidade se encontra nas contradições. Assim, “não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar[...]” (MARTINS, 1997, p.14).

A realidade social deve ser compreendida na ótica da contradição, visto que exclusão e inclusão são termos indissociáveis, produzidos simultaneamente no bojo do sistema capitalista. Pensando-se na compreensão do conceito de inclusão, Garcia (2004, p. 31) tece contribuições para o entendimento do termo.

Não concebo inclusão dentro de parâmetros técnicos, como ação praticada a partir de regras pré-estabelecidas, nem como inserção de alguém em algum lugar, ou como rede de suportes que apoiam um sujeito ou grupo. Trabalho com um entendimento de inclusão como relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais. Nesta compreensão, significa ser uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias, pois, como afirma Oliveira (1999, p. 55), “mesmo quando tenta integrar [ou incluir], a sociedade capitalista exclui”.

Observa-se a construção de políticas focalizadas, cujo discurso disseminado pelos organismos internacionais é de inclusão dos ‘excluídos”. Estes discursos são preocupantes, pois o problema não é questionado na natureza do sistema capitalista, da exploração da classe trabalhadora e no padrão de acumulação, mas é entendido como algo apenas de cunho pedagógico (LEHER, 2009).

As políticas educacionais, especificamente as inclusivas, são antagônicas, pois ao tempo que garantem os direitos dos indivíduos, também contribuem para a produção e manutenção das desigualdades sociais. No que tange à educação especial, compreender esta lógica de inclusão facilita o entendimento do favorecimento da iniciativa privada pelo setor público, em políticas inclusivas. A permanência das pessoas com NEE no espaço segregado, além de diminuir gastos públicos (MELETTI, 2006), perpetua a condição desigual em que

estes indivíduos se encontram, e o fato de estarem nestes espaços em uma “perspectiva inclusiva”, mantém a participação desta esfera na área (GARCIA, 2004).

## **2 A INFLUÊNCIA DO SISTEMA CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Neste capítulo, será apresentada a influência do sistema capitalista na educação, os ideais neoliberais e suas implicações na relação simbiótica entre o público e o privado na educação especial e, por fim, algumas reflexões sobre a “reestruturação” das instituições especiais para se adequarem às normativas políticas.

### **2.1 O capitalismo e suas interferências no sistema educacional**

Baseando-se no materialismo histórico dialético, o capitalismo é compreendido como uma organização social dividida por classes, que visa a acumulação de riqueza e lucro da classe dominante a partir da exploração do trabalho. Esta organização se refere a

um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fins de troca lucrativa; em que até a capacidade humana de trabalho é mercadoria à venda no mercado; e em que, como todos os agentes econômicos dependem do mercado, os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais de vida. Por causa dessas regras, ele é um sistema singularmente voltado para o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade do trabalho através de recursos técnicos. Acima de tudo, é um sistema em que o grosso do trabalho da sociedade é feito pelos trabalhadores sem posses, obrigados a vender sua mão de obra por meio de um salário, a fim de obter acesso aos meios de subsistência (WOOD, 2001, p. 12).

O objetivo do sistema capitalista é a expansão do capital por meio da produção. Para que esta sociedade se conserve, os meios de produção devem estar sob domínio da burguesia, a ponto que é utilizada a força de trabalho do proletariado, potencializando o desenvolvimento da produção do capital (WOOD, 2001).

A divisão do trabalho impõe à classe dominada uma condição social que não é de sua escolha, ao modo que esta divisão é estabelecida pela burguesia, não proporcionando aos indivíduos da classe trabalhadora opção, aliás,

eles dependem das “exigências” da elite para terem recursos de subsistência. Deste modo,

O poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que é devida à cooperação dos diversos indivíduos, a qual é condicionada pela divisão do trabalho, não se lhes apresenta como o seu próprio poder conjugado, pois essa colaboração não é voluntária e sim natural, antes lhes surgindo como um poder estranho, situado fora deles e do qual não conhecem nem a origem nem o fim que se propõe, que não podem dominar e que de tal forma atravessa uma série particular de fases e estágios de desenvolvimento tão independente da vontade e da marcha da humanidade que é na verdade ela quem dirige essa vontade e essa marcha da humanidade (MARX e ENGELS, 2011, p. 29).

O processo de alienação<sup>8</sup> encontra-se na atividade prática dos homens: o trabalho. Para a classe trabalhadora, a força de trabalho é sua ação vital, entretanto, o indivíduo não compreende como parte de sua vida, mas como um “sacrifício” a ser executado, visto que o sujeito não possui domínio do que produz e não se vê no produto, mas antes, seu único objetivo é assegurar o salário, a garantia de seu sustento, sua vida após o trabalho. Nessa lógica, o trabalhador só existe para este sistema quando contribuiu para o capital (MARX; ENGELS, 2011).

Observa-se, portanto, que o capitalismo é a contradição em processo, na qual a subjetividade é a arma de dominação, porquanto a classe desfavorecida é levada a conformar-se com sua realidade. Mesmo que negada, no campo jurídico-estatal, a diferença de classes existe e está posta nas relações sociais, visto que os indivíduos apropriam-se de forma desigual dos bens de consumo (DIAS, 2009).

Nesta perspectiva, a classe dominante é responsável pela ideologia<sup>9</sup> apregoada neste sistema, sendo apresentada como a única maneira de

---

<sup>8</sup> Segundo Williams (2011, p. 54) o conceito alienação pode ser compreendido “na divisão do trabalho, na propriedade privada e no modo capitalista de produção, no qual o trabalhador perde tanto o produto de seu trabalho como o sentido de sua própria atividade produtiva, em consequência da expropriação de ambos pelo capital”

<sup>9</sup> O conceito de ideologia pode ser entendido como um sistema de significado e valores que tornam-se a expressão de interesses materiais, políticos e sociais de uma determinada classe. Na sociedade capitalista, as ideologias são estabelecidas pela classe que obtém o poder material, assim suas ideias não delimitam apenas a configuração social, mas também o modo de pensamento de uma determinada época (WILLIAMS, 1979; 2011).

pensar e agir, existindo, na atualidade, pelos meios de comunicação, os quais tornam-se aparelhos de hegemonia<sup>10</sup> e controle social, assim,

Os dominados compartilham um horizonte subjetivo sem terem a menor chance de vive-lo no cotidiano: quadros vitais aparentemente inconciliáveis, mas, soldados pela ideologia da igualdade e do mérito, onde tudo é possível. Isto é ocultado e não resolve em conflito aberto graças a um discurso universal (que vai do “sempre foi assim” até o “tem que ser assim”), a partir do qual o que é violência simbólica e física vira padrão eterno e universal de comportamento que busca transformar conflito em harmonia: não haveria mais conflitos, mas... parceiras (DIAS, 2009, p. 28-29).

Essas contradições se materializam no modo de vida dos indivíduos, e a superação para tais desigualdades deve decorrer das lutas de classes, por meio da ruptura do pensamento dominante, devendo-se recorrer todo o tipo de determinismo (político e/ou econômico) a partir de um discurso crítico.

Em uma perspectiva marxista, deve-se olhar para a realidade na sua prática, considerando suas contradições e pensando-as na sua própria lógica, privilegiando a totalidade social, porquanto “trabalha, assim, na análise do projeto do outro, buscando a compreensão, superação e criação do novo campo teórico-discursivo” (DIAS, 2009, p. 36).

Nesta lógica capitalista, encontra-se o neoliberalismo, referente à teoria das práticas político-econômicas, que defende a tese do Bem-Estar Social por meio da liberdade individual, do mercado e comércio. Em seus ideais, os indivíduos são entendidos como precursores de seus sucessos e insucessos, considerando o homem “individual” (HARVEY, 2005). Assim, a acessão do direito à liberdade “[...] é sustentada pela crença no movimento "natural" da sociedade, onde, como na natureza, triunfam os mais capazes a partir do desenvolvimento de suas potencialidades "naturais" (sejam biológica ou socialmente herdadas)” (KASSAR, 1998, p.7).

Verifica-se que o neoliberalismo apresenta favorecimento apenas à pequena parcela da sociedade que não necessita de melhoria em sua renda, mas

---

<sup>10</sup> Apresentado por Antônio Gramsci, o conceito de hegemonia refere-se a um conjunto de expectativas e práticas que são experimentadas pelos homens. “A hegemonia constitui, então, um sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma sociedade, um sentido absoluto por se tratar de uma realidade vivida além da qual se torna muito difícil para a maioria dos membros da sociedade mover-se, e que abrange muitas áreas das suas vidas” (WILLIAMS, 2011, p. 53)

para a classe desfavorecida, cabe uma “liberdade” posta pela força e controle, porquanto,

[...] o significado de liberdade se torna tão contraditório e tão frágil quanto são estimulantes suas injunções a agir. Há observado ele, dois tipos de liberdade, um bom e o outro ruim. Entre estes últimos, ele inclui a liberdade de explorar o semelhante ou a liberdade obter ganhos extraordinários sem prestar um serviço comensurável à comunidade, a liberdade de impedir que as intervenções tecnológicas sejam usadas para o benefício público ou a liberdade de obter lucros de calamidades públicas secretamente planejadas para vantagens privadas (HARVEY, 2005, p. 45).

Nesta perspectiva, o Estado tem o papel de possibilitar as práticas de produção capitalista, isentando-se parcialmente de sua responsabilidade social, por conseguinte, não garantindo de forma plena serviços como educação, saúde e segurança, mas antes, serviços insuficientes, que não possibilitam a superação dos indivíduos (HARVEY, 2005, p. 20).

Constata-se que, no sistema capitalista, as políticas públicas são compreendidas como maneiras pelas quais o governo apresenta seu modo de enxergar a realidade a partir de um projeto de dominação. Dessa forma, quando o Estado apresenta a cidadania (igualdade jurídica formal), mascara-se as contradições e lutas sociais, uma vez que “a reivindicação moderna da cidadania, apesar do que muitos pensam, é a forma de subordinação “sem violência” da maioria à minoria” (DIAS, 2009, p. 30).

A realidade social é permeada de contradições e desigualdades refletidas em todos os espaços sociais, como a escola. Nesse meio, o trabalho pedagógico é compreendido como uma prática social, entretanto, as atividades tecidas no contexto escolar são interligadas ao modo capitalista e possuem uma característica disciplinadora e reprodutora das desigualdades sociais. Assim, encontra-se uma dualidade de ensino, conferindo separabilidade entre a educação da classe dominante e dominada, a qual é voltada a um ensino alienado, que visa a mão-de-obra para a potencialização do capitalismo, perpetuando sua manutenção (KUENZER, 2002; LIBÂNEO, 2012).

Por tais fatores, encontra-se uma educação sucateada na realidade brasileira, em que os índices de escolarização são baixos, os profissionais são

desvalorizados e a infraestrutura escolar é precária. Logo, nesse cenário, poucos alunos concluem a educação básica e a universalização do ensino não se concretiza em sua totalidade (LEHER, 2009).

O direito à educação básica é respaldado legalmente, como apresentado na Constituição Federal de 1988, sendo dever constitucional do Estado. Assim, afirma-se que esse dever requer respaldo poder público, visando a efetivação da universalização do ensino. Contudo, para que esse direito se efetive e as precariedades educacionais sejam extintas, faz-se necessária uma reestruturação por meio de um Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2013).

Segundo Saviani (2014, p. 4), sistema “é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante”, sendo um produção da ação humana. No que tange à educação, compreende-se a necessidade de constituir um sistema por meio de três elementos fundamentais: a consciência da problemática educacional, o conhecimento da realidade e uma formulação pedagógica (SAVIANI, 2014).

Sendo assim, o Sistema Nacional de Educação pode ser compreendido como a articulação de elementos fundamentais por meio de objetivos traçados para a garantia de uma educação pública de qualidade, integrando todas as modalidades e níveis de ensino, a partir de serviços e recursos organizados em uma perspectiva colaborativa de todos os entes federativos, por meio da coordenação da União. As unidades da federação possuem uma considerável autonomia em relação ao funcionamento do ensino de seu estado, todavia, estão subordinadas às diretrizes organizadas pela União.

Constata-se, portanto, que o Sistema Nacional de Educação ainda não foi implementado no Brasil, pois encontram-se desafios para que isso ocorra e, entre eles, está a resistência histórica à manutenção da educação pública por parte do Estado no que se refere à responsabilidade com o ensino em sua totalidade. Além disso, outro obstáculo é a resistência no plano da atividade legislativa e a descontinuidade nas políticas educacionais, visto que, historicamente, essas políticas vêm adiantando o enfrentamento de problemas, com aspectos de fragmentação e improvisos no que concerne à elaboração de ementas, leis e decretos sem objetivar sua efetivação integral e o caráter filantrópico, o qual o Estado entende a educação como dever de toda a sociedade

e não como sua inteira responsabilidade (SAVIANI, 2014). Ainda, outro desafio é a resistência no campo das ideias, visto que as limitações não são somente política e material, mas também na “mentalidade” pedagógica que, no caso brasileiro, ainda tem sua raiz em uma perspectiva liberal (SAVIANI, 2014).

As dificuldades que foram elencadas para a implementação do SNE são reflexos de um Estado responsável pela elaboração de políticas públicas de caráter social e trabalha, contraditoriamente, em favor dos interesses capitalistas. Dessa forma, deve-se atentar que

Quando se fala em política, a impressão que fica para os que não aprofundam a questão é de que é através dela que se constroem os destinos de uma dada sociedade. Parece ser um debate franco, livre, entre iguais. Na sociedade capitalista é assim. A política é uma areia, onde dominantes e dominados vivem suas contradições (DIAS, 2009. p. 49).

As interferências do sistema capitalista tangem à elaboração das políticas educacionais voltadas à escolarização do público-alvo da educação especial como as parcerias público/privado. Como apresentado anteriormente, a participação da filantropia nos serviços educacionais tem se mostrado um obstáculo para a efetivação de um sistema que vislumbre a eficácia do processo da educação básica e, por conseguinte, essa problemática será abordada no tópico seguinte.

## **2.2 A relação público e privado para a manutenção da segregação na educação especial**

Como apresentado anteriormente, encontra-se na incentivo à instância privada área da educação especial apesar das políticas de inclusão. Essa manutenção de serviços privados são respaldados legalmente pelas políticas educacionais e constituídos por meio de parcerias entre o público e o privado. Segundo Meletti (2008a), essa parceria tem se mostrado favorável para ambas as partes, porquanto as instituições perpetuam seu atendimento e o poder público economiza ao destinar recursos financeiros para a manutenção destas instituições, visto que o custo de implementar serviços em espaços regulares é maior.

Baseando-se na solidariedade e na caridade, as instituições especiais se configuraram historicamente por meio da filantropia, ofertando

serviços para as pessoas com deficiência, os quais não eram disponibilizados pelo órgão que deveria ofertar – o poder público. Nesta perspectiva, o conceito de filantropia está relacionado

ao amor do homem pelo ser humano, ao amor pela humanidade. No sentido mais restrito, constitui-se no sentido, na preocupação do favorecimento com o outro que nada tem, portanto, no gesto voluntarista, sem intenção de lucro, de apropriação de qualquer bem (MESTRINER, 2011, p. 14).

Tais serviços filantrópicos constituem-se a partir da sociedade civil referente a uma esfera distinta do Estado. Para Gramsci, a sociedade civil deveria ser um recurso de luta contra o capitalismo e não sua adaptação. Assim, há uma ambiguidade, visto que seu conceito pode ser vasto, desde instituições voluntárias (como no caso das instituições filantrópicas que atuam na educação especial) até mesmo os sistemas econômicos. Assim, é viável aprofundar a análise sobre essa esfera, porquanto pode-se tornar uma “máscara” para o sistema capitalista, pois “confunde e disfarça tanto quanto revela” (WOOD, 2011, p. 210).

Em relação às especificidades da sociedade civil, verifica-se que algumas funções que pertencem ao Estado são transferidas para esta esfera, possibilitando-as uma forma de poder social, pois

Em certo sentido, trata-se da **privatização do poder público** que criou o mundo historicamente novo da “sociedade civil”. “Sociedade civil” constitui não somente uma relação inteiramente nova entre o “público” e o “privado”, mas um **reino “privado”** inteiramente novo, com clara presença e **opressão pública própria**, uma estrutura de poder e dominação única e uma cruel lógica sistêmica. Representa uma **rede particular** de relações sociais que não apenas se coloca em oposição às funções coercivas, “políticas” e “administrativas” do Estado, mas também **a transferência dessas funções, ou, no mínimo, de uma parte significativa delas** (WOOD, 2011, p. 217-218 – grifo nosso)

O Estado pode ser compreendido, em uma perspectiva marxista, como a “violência concentrada e organizada da sociedade” (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2006, p. 8), apresentado sua própria relação com a sociedade civil. Assim, é por meio das políticas públicas que estas correlações de força e contradições são explicitadas, como verificado no caso das políticas

educacionais de educação especial, as quais favorecem a iniciativa privada por meio de pressão dessa esfera.

Posto isso, pode-se compreender as instituições especiais como o terceiro setor, visto que não estão ligadas nem ao Estado e nem ao mercado, mas apresentam-se como uma responsabilidade passada pelo poder público aos indivíduos. Respalhada pela Terceira Via<sup>11</sup>, em uma perspectiva de “democracia”, a atuação do Terceiro Setor possui influência sobre as políticas sociais, entretanto, em uma sociedade capitalista, a democracia, no que refere aos direitos, tem uma pequena influência sobre as desigualdades e formas de exploração. Neste viés, apesar das conquistas de direitos, as políticas sociais não estão contribuindo efetivamente para sua concretização (PERONI, 2013).

Nesse cenário, a política educacional está cercada de contradições, pois ao garantir os direitos dos alunos à educação, minimizam esse direito por meio de serviços sucateados e “terceirizados”.

Dir-se-ia que essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação "direito de todos e dever do Estado", passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado. Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: **filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país** (SAVIANI, 2013, p.754 – grifo nosso)

Os incentivos e apoios financeiros do poder público ao poder privado na educação especial demonstram uma “privatização educacional”, visto que o Estado compartilha o seu dever com o terceiro setor, por meio da atuação desta esfera pelo viés da solidariedade. Essa “ajuda ao próximo” não deve ser compreendida como um progresso social, mas como uma conservação das

---

<sup>11</sup> “Centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva, esse projeto – direcionado, principalmente, às forças sociais de centro-esquerda que chegaram ao poder nos últimos anos do século XX, ou que lutam intensamente para isso – parte de questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torna-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus” (LIMA; MARTINS; 2005, p. 43).

desigualdades apresentadas na sociedade, pois ao ofertar serviços que são de responsabilidade governamental, sustenta-se o discurso de que a sociedade também é responsável pelas políticas sociais e, assim, não se avança na legitimação dos direitos sociais (SILVA, 2001).

No campo do financiamento, o FUNDEB<sup>12</sup> transfere recursos para o poder público (União, Estados e Municípios), que destinam repasses financeiros para as entidades conveniadas, podendo ser instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. Segundo França (2014), o financiamento destinado aos alunos NEE nas escolas regulares se equivalem ao recurso repassado aos alunos matriculados em instituições especiais. Assim, observa-se a força política que a esfera privada possui em relação ao repasse do financiamento e políticas educacionais destinadas à educação especial, visto que estrategicamente, representantes das instituições possuem cargos políticos e administrativos nas instâncias legislativas brasileiras.

O aspecto ambíguo das políticas de financiamento em educação especial configura-se pelo apoio igualitário aos espaços públicos e privados, as lacunas das políticas são reflexos das correlações de força. Nesse meio, encontra-se um grupo (instituições privadas) que apresenta as fragilidades da implementação de uma educação inclusiva e outro grupo que defende a escolarização do público alvo da educação especial em espaços regulares (FRANÇA, 2014).

Para que as parceiras permaneçam, as instituições especiais tiveram que se reestruturar, pois precisaram deixar o caráter terapêutico de seus atendimentos para trabalhar em uma perspectiva educacional, ou seja, para que o poder público incentive financeiramente as instituições especializadas, é necessário que se enquadrem às normativas estabelecidas pelo sistema de ensino,

---

<sup>12</sup> “O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um Fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete Fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da fonte de origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica” (BRASIL, 2008c, p. 8).

pois “há a exigência de uma “pedagogização” da instituição especial que deve se caracterizar como escola para fins de educação escolar” (MELETTI, 2008a, p. 201).

As federações que representam as instituições filantrópicas sem fins lucrativos criticaram as normativas apresentadas na LDBN/96, pelo fato de financiar somente serviços relacionados ao atendimento educacional especializado, contudo, as reivindicações não foram atendidas e, por conseguinte, a FENAPAES organizou documentos que apresentam um caráter “educacional” para os atendimentos de suas filiadas (MELETTI, 2008b).

Em 1997, foi organizado o Projeto Águia que traçou metas do Movimento Apaeano para viabilizar programas educacionais respaldados pela política educacional. Derivado do documento anterior, em 2001, foi constituído o documento intitulado “APAE Educadora: a escola que buscamos”, cuja proposta norteadora é estabelecer diretrizes educacionais para suas instituições, visando a adequação às normativas educacionais vigentes (MELETTI, 2008b).

Em seus estudos, Meletti (2008b) analisou o documento “APAE Educadora” e constatou que, segundo o documento, a educação especial é compreendida como uma modalidade ofertada na escola especial, a qual disponibiliza serviços em todas as etapas de ensino. A perspectiva educacional apresentada no documento não se refere a uma escolarização efetiva, visto que as instituições possuem um caráter reabilitador. Outro ponto salientado pela autora diz respeito à flexibilização curricular apresentada no documento, a qual apresenta a expansão do tempo de ensino e redução dos conteúdos escolares (MELETTI, 2008b).

Esses fatores são preocupantes, pois uma proposta curricular que impossibilita o acesso integral do aluno aos conhecimentos científicos não contribui, efetivamente, para uma educação emancipatória. Sendo assim,

cabe sintetizar que a aparente transformação sustentada pela construção de uma escola na instituição especial esconde a conservação do espaço institucional reiterando sua condição de locus social da deficiência mental em nosso contexto. Esta conservação pode ser apreendida na análise do documento por meio da manutenção de três esferas: 1) manutenção da pessoa com deficiência mental no âmbito da filantropia; 2) a indistinção entre reabilitação e educação e o não acesso a processos efetivos de escolarização; 3) manutenção da condição segregada da

pessoa com deficiência mental na instituição especial (MELETTI, 2008b, p. 15).

A reestruturação das instituições especiais, adequando-se às disposições normativas, não só mantém as parcerias público-privado, mas também perpetuam sua atuação frente a educação especial. A esfera privada possui força política desde os primórdios até os dias atuais, em que vários representantes de suas instituições estão inseridos no poder legislativo.

Por esse fato, encontram-se contradições no âmbito das políticas públicas, como verificada na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) em que na estratégia 4.8 da Meta 4, o PNE se propõe a ofertar uma educação inclusiva e regular, em contrapartida, na estratégia 4.17, encontra-se o incentivo ao setor privado.

**4.17 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público**, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino (BRASIL, 2014, s.p. – grifo nosso).

Por fim, observa-se que as políticas inclusivas não minimizam a participação das instituições especiais, mas redimensionam o seu papel e contribuem para a cristalização de seus serviços. Assim, apresenta-se como desafio para a área científica a necessidade de desvelar essa realidade cercada de interesses e contradições.

### **3 INSTITUIÇÕES ESPECIAIS PRIVADAS: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Este capítulo visa apresentar um balanço da produção sobre as instituições especiais, buscando compreender o olhar da área para com este espaço. No decorrer do capítulo, será apresentado o referencial que sustenta esta análise, as fontes de dados utilizadas e os resultados do balanço de produção.

#### **3.1 O olhar para as produções do conhecimento**

A partir do acúmulo de conhecimento produzido por pesquisas, observa-se o consolidar do campo da educação, visto que a produção acadêmica é o produto das práticas sociais e reflexo das condições concretas da realidade educacional (BUENO; OLIVEIRA, 2012).

O olhar para as produções científicas de forma analítica é fundamental, considerando-as como material produzido no interior da cultura. Na perspectiva do materialismo cultural, apresentada por Raymond Williams, a análise crítica deve estabelecer relações com os meios em que as pesquisas ocorrem, considerando o contexto em que o estudo foi produzido. Dessa forma, verifica-se a necessidade de estabelecer uma relação entre dois momentos: a realização da pesquisa e sua leitura analítica (MARIN; BUENO; PENNA, 2011).

Segundo Williams (2011), a educação abre espaço para uma compreensão crítica dos indivíduos sobre as desigualdades sociais e a dominação de classe. No entanto, também pode ser utilizada como arma de manutenção da ideologia dominante, contudo, nesta vertente, o esvaziamento da produção científica e a falta de análise crítica sobre a realidade educacional contribui para a conservação das precariedades encontradas nos ambientes educativos. Dessa forma, o olhar para as produções científicas proporciona subsídios para entender as concepções histórico-sociais sobre a educação especial brasileira.

Posto isso, a análise da produção a respeito das instituições especiais é necessária, uma vez que este espaço ocupa um lugar de destaque no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, apesar das políticas de inclusão.

### 3.2 As produções científicas sobre as instituições especiais privadas (2000-2014)

O balanço da produção foi norteado a partir da seguinte questão: “O que a área da educação especial está produzindo sobre as instituições especiais privadas?”<sup>13</sup>

Para realizar a elaboração do balanço de produção, foram utilizadas três fontes de produções científicas da área, a Revista Brasileira de Educação Especial, a Revista Educação Especial (UFSM) e os anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação), por meio do G15 (educação especial). A escolha desses periódicos deve-se ao fato de serem específicos da área de educação especial e, no caso do GT-15 da ANPED, por se caracterizar como o principal encontro e referência da área de educação especial.

Criada em 1976, a ANPED é uma associação que agrega programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e os pesquisadores a eles vinculados. A associação tem consolidado o campo científico em educação no país, participando das principais lutas pela universalização da educação brasileira. Baseando-se nos fundamentos da justiça social, da democratização e da liberdade, a associação tem por foco o desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura. Em sua estrutura, há os grupos de trabalhos (GTs), eixos referentes ao conhecimento científico elaborado pelos pesquisadores de uma mesma temática, cujo objetivo é proporcionar aprofundamento científico e socialização das produções. Hoje, há cerca de 23 GTs e o GT 15 (educação especial) foi criado em 1991, dez anos após a criação do primeiro GT, consolidando um campo próprio para as discussões da educação de alunos com NEEs (FERREIRA; BUENO, 2011; ANPED, 2015).

A Revista Brasileira de Educação Especial foi organizada em 1992 com a finalidade de proporcionar interlocução entre pesquisadores e professores de educação especial. Sustentada pela Associação Brasileira de Pesquisadores

---

<sup>13</sup> Pelo fato do levantamento ter se realizado em periódicos e anais de evento não utilizou-se descritores para selecionar os trabalhos, assim os resumos de todos os artigos encontrados foram lidos na íntegra e por meio da questão norteadora os trabalhos foram selecionados.

em Educação Especial (ANBEE), criada em 1993, que visava a garantia da manutenção da revista e a integração dos pesquisadores da área. Todas as edições da revista são disponibilizadas eletronicamente, os artigos são encontrados no site da ANBEE (1992-2006) e no SCIELO (2005-2014) e, até o ano de 2014, foram publicadas cerca de 20 revistas (ANBEE, 2015).

Criada em 1986, a Revista Educação Especial, organizada e editada pela Universidade Federal de Santa Maria, foi um dos primeiros periódicos específicos na área. Sua finalidade é socializar e aprofundar as discussões referentes à educação especial. Já foram publicadas cerca de 28 volumes, disponibilizados eletronicamente a partir do ano de 2000.

Justifica-se a escolha dessas fontes pelo papel que elas representam frente ao conhecimento científico em educação especial, consolidando a socialização das pesquisas da área no Brasil. Após a leitura do resumo de todos os artigos destas três fontes de dados, entre os anos de 2000 e 2014<sup>14</sup>, foram encontrados 24 artigos relacionados às instituições especiais, distribuídos da seguinte forma: ANPED (**8 produções**); Revista Brasileira de Educação Especial (**9 produções**) e Revista Educação Especial (**7 produções**). Posteriormente, foi realizada a leitura das 24 produções na íntegra, por meio de um roteiro que indica: periódico, autor(es), objetivo, metodologia e a síntese dos resultados (APÊNDICE).

Para iniciar as discussões sobre as produções científicas referentes às instituições especiais privadas, analisou-se a distribuição dos trabalhos por periódico

---

<sup>14</sup> Foi realizado o recorde entre 2000-2014 pelo fato de ser o período em que todos os artigos das três fontes estavam disponíveis *online*.

Quadro 1- Distribuição das produções por fonte de dados (2000-2014)

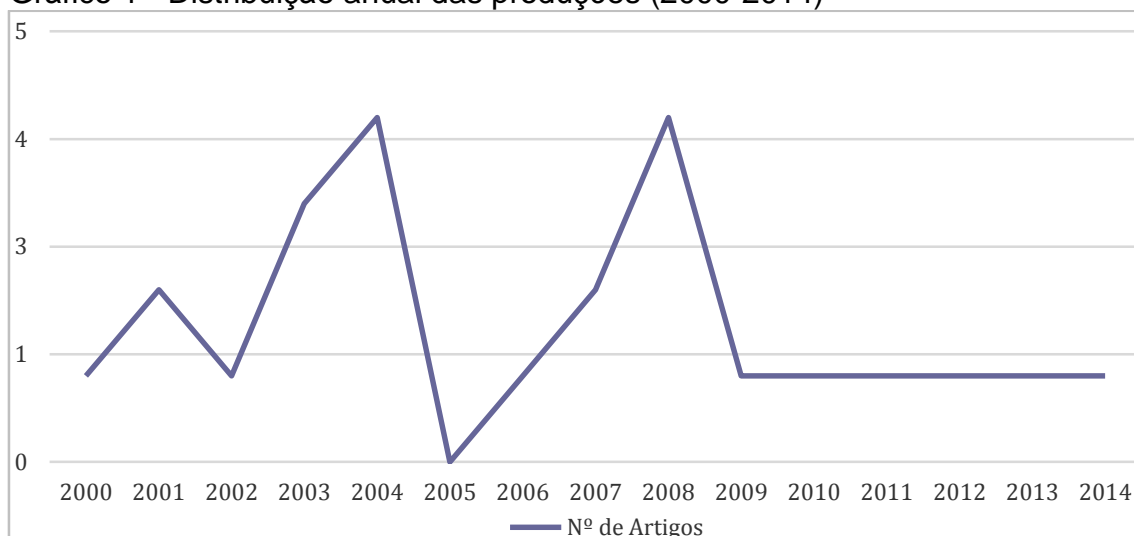
<b>Fonte de dados</b>	<b>Nº total de artigos</b>	<b>Nº de artigos selecionados</b>
ANPED – GT15 (educação especial)	350 trabalhos	8 trabalhos
Revista Brasileira de Educação Especial	392 trabalhos	9 trabalhos
Revista Educação Especial (UFMS)	233 trabalhos	7 trabalhos
<b>Total de artigos</b>	<b>975 trabalhos</b>	<b>24 trabalhos</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos artigos da ANPED, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial de Santa Maria.

É possível verificar que entre os anos 2000 e 2014, a área da educação especial produziu um número significativo de artigos, contabilizando 975 trabalhos entre as três fontes de dados. Contudo, são poucos os trabalhos que se debruçam sobre a atuação das instituições especiais frente ao atendimento do alunado da educação especial, contabilizando apenas 24 trabalhos, ou seja, somente 2,46% das produções científicas estudaram essa realidade. Dessa maneira, esse dado pode indicar um silenciamento da área em relação ao sistema segregado que não perdeu seu espaço no atendimento dos alunos com necessidades especiais. O fato da área pesquisar de forma predominante a temática da educação inclusiva, verificado na leitura dos resumos, não isenta o seu dever como produtora de conhecimento de estudar a realidade predominante da filantropia, visto que uma parcela significativa de pessoas com deficiência se encontra inserida nesse espaço.

O gráfico 1 apresenta a distribuição anual das produções.

Gráfico 1 - Distribuição anual das produções (2000-2014)



**Fonte:** Elaboração própria com base nos artigos da ANPED, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial de Santa Maria.

Observa-se, por meio do gráfico, que dos 15 anos analisados, cerca de oito anos (2000, 2002, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014) produziram apenas um artigo relacionado às instituições especiais privadas, somente o ano de 2005 não houve nenhuma produção sobre a temática e os anos de 2004 e 2008 obtiveram o maior número de produções, contabilizando quatro produções cada.

Quanto a distribuição de artigos por instituição, os dados estão dispostos na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de artigos por instituição (2000-2014)

Instituição	Quantidade	%
UERJ	1	4,2
UEL	2	8,3
UNISAL	1	4,2
UFSCar	3	12,5
UNIMEP	3	12,5
UPF	2	8,3
Centro Universitário Metodista	1	4,2
UNESP/BAURU	1	4,2

UNESP/MARÍLIA	1	4,2
Universidade São Francisco	1	4,2
UNISINOS	1	4,2
UFMS	1	4,2
Universidade Taubaté	1	4,2
Unib	1	4,2
Universidade do Porto	1	4,2
Não designado	3	12,5
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos artigos da ANPED, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial de Santa Maria.

Verifica-se que os 24 artigos estão distribuídos em, aproximadamente, 15 instituições de ensino superior, sendo oito universidades públicas (11 produções), seis universidades privadas (oito produções) e um trabalho de uma instituição internacional. Observa-se, portanto, que a distribuição por instituição é praticamente equilibrada, pois das 16 instituições apresentadas, 11 produziram apenas um trabalho, duas instituições produziram três trabalhos (UFSCar e UNIMEP) e duas instituições apresentaram dois trabalhos (UEL e UPF).

As temáticas das produções estão dispostas na na tabela 2.

Tabela 2 - Temáticas dos artigos (2000- 2014)

Temáticas centrais	Nº de artigos	%
Contextos históricos e instituição especial	2	8,3
Profissionalização dos alunos com NEE que frequentam a instituição especial	2	8,3
Políticas Públicas e instituição especial	3	12,5
Interações e habilidades sociais de alunos com NEE que frequentam a instituição especial	5	20,8
Habilidades motoras e instituição especial	2	8,3
Docente e atuação na instituição especial	1	4,2
Práticas pedagógicas na instituição especial	3	12,5
Metodologias de ensino na instituição especial	2	8,3
Família e a relação com a instituição especial	1	4,2
Epilepsia e instituição especial	1	4,2
Fonaudiologia e instituição especial	1	4,2
Inclusão e instituição especial	1	4,2
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos artigos da ANPED, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial de Santa Maria (2000-2014)

Por meio dos dados apresentados na tabela 2 e a leitura dos artigos, é possível constatar que as instituições especiais não se constituíram como foco central das pesquisas, pois do total de trabalhos, cerca 20,8% tiveram a instituição especial como objeto de estudo, estratificados nas temáticas: contextos históricos (dois trabalhos) e políticas públicas (três trabalhos). Os demais tiveram as instituições especiais como espaços em que ocorreram as realidades pesquisadas, apresentando uma variedade de temas.

Dos artigos que tiveram as instituições como foco central, apenas dois trabalhos problematizaram a atuação das instituições especiais, sendo estes: o estudo de Silva (2001), que discutiu a relação público/privado e a terceirização do ensino de pessoas com NEE, explicitando as parcerias entre ambas as esferas e a desresponsabilização do Estado para com a educação das pessoas com NEE e o trabalho de Meletti (2008b), que analisou o documento “APAE educadora: A escola que buscamos”, elaborado pela FENAPAES. Por meio da análise da autora, observa-se no discurso da instituição, o caráter reabilitador e segregado do atendimento nesse espaço, a qual “reestruturou” suas propostas para atender às normativas educacionais.

A temática “interações e habilidades sociais” obteve o maior índice de produções, contabilizando cerca de 20,8% do total de trabalhos. Verificou-se, por meio da leitura, que as interações dos alunos tecidas no interior da instituição especializada foi um eixo de análise de todas as produções. Estudos apontaram que a interlocução na relação aluno-aluno e aluno-professor ocorre na instituição, em contrapartida, o papel “protetor” do espaço acarreta o estabelecimento de para os alunos, não possibilitando a vivência desses indivíduos em outros espaços sociais (MAFFEZOL; GÓES, 2004; PAULA; OLIVEIRA, 2004; SCHETTERT, 2007).

Além dessas, outra temática a ser destacada concerne às “práticas pedagógicas”. A pesquisa de Machado e Marquezan (2003) analisou as práticas de leitura e escrita de adultos com deficiência intelectual. Os encontros ocorreram em uma oficina pedagógica da APAE de Santa Maria e foram ministrados pela pesquisadora, a qual realizou atividades de leitura e reelaboração de textos jornalísticos. Os resultados apontaram que, no início das atividades, os alunos demonstraram nervosismo e insegurança, recorrendo constantemente a pesquisadora, contudo, no decorrer dos encontros, as incertezas foram sendo

minimizadas, visto que os alunos foram avançando na elaboração dos textos e realização das leituras.

A pesquisa de Pinto e Góes (2006) abordou o brincar de crianças com deficiência intelectual como prática educativa para o desenvolvimento infantil. O estudo foi realizado por meio de sessões de brincadeiras, ministradas pela pesquisadora, no programa de educação infantil em uma instituição especial e os resultados apontaram que, por meio das brincadeiras, avanços aconteceram, possibilitando um refinamento das capacidades para a realização de atividades lúdicas.

Observou-se que ambas as produções dessa temática não pretenderam compreender as práticas estabelecidas nas instituições, visto que as pesquisadoras elaboraram e ministraram as atividades. As pesquisas foram relevantes, pois apresentaram outras práticas que auxiliam no aprendizado dos alunos com NEE, entretanto, nota-se a necessidade de pesquisas práticas alicerçadas nesse contexto, a fim de compreender o processo de aprendizado dos alunos inseridos em espaço segregados e verificar se são eficazes.

Na leitura dos trabalhos sobre a temática “profissionalização e instituição especial”, notou-se uma interlocução entre as pesquisas, porquanto buscaram compreender o significado da profissionalização para pessoas com deficiência intelectual. No estudo de Meletti (2001), constatou-se que a oficina de profissionalização da instituição estudada proporcionava aos alunos uma formação para exercer trabalhos repetitivos, cujo objetivo era formar uma mão-de-obra favorável aos ideais do capitalismo.

O trabalho de Camargo (2012) apontou que a formação insuficiente ofertada pela instituição impossibilita a superação da pessoas com deficiência intelectual. Assim, verifica-se uma relação entre a atuação dos sujeitos em instituições especializadas e o recebimento do BPC<sup>15</sup>, uma vez que ambos proporcionam a manutenção da condição social das pessoas com deficiência, não contribuindo com a emancipação dos indivíduos.

---

<sup>15</sup> O Benefício de Prestação Continuada – “BPC é um benefício da Política de Assistência Social, individual, não vitalício e intransferível, que garante a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família” (BRASIL, 2015, s/p).

Na tabela 3, encontra-se as fontes de dados dos artigos analisados.

Tabela 3 - Fonte de dados dos artigos (2000-2014)

Fonte de dados	Nº de artigos	%
Documentos	5	20,8
Docente	4	16,7
Aluno	12	50
Família	2	8,3
Funcionários	1	4,2
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Elaboração própria com base nos artigos da ANPED, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial de Santa Maria (2000-2014)

Por meio da tabela apresentada, nota-se que a maior fonte de dados destes estudos é constituída por alunos que frequentavam as instituições especiais, contabilizando 50% do total de trabalhos. A utilização de documentos para as investigações também possui um percentual significativo, cerca de 20,8% do total de trabalhos. Cerca de quatro trabalhos (16,7%) tiveram os professores como fonte de dados de pesquisa, dois trabalhos (8,3%), os familiares de alunos e apenas um trabalho sobre os funcionários da instituição (4,2%).

Na tabela 4, são apresentados os procedimentos utilizados nos artigos analisados.

Tabela 4 - Procedimentos de coleta (2000-2014)

Procedimentos	Nº de artigos	%
Entrevista	5	20,8
Questionário	1	4,2
Intervenção	3	12,5
Observação	2	8,3
Vídeo	3	12,5
Documentos	4	16,7

Avaliação/Escala	3	12,5
Outro	3	12,5
Total	24	100

**Fonte:** Elaboração própria com base nos artigos da ANPED, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial de Santa Maria

Observa-se que o procedimento mais utilizado foi a entrevista, correspondendo cerca de 20,8% do total de trabalhos. Em seguida, a análise documental representou a segunda maior incidência de procedimentos, cerca de 16,7% do total de artigos. Os procedimentos como intervenção, vídeo e avaliação/escala representaram cerca de 12,5% do total de artigos cada. A utilização de observação correspondeu 8,3% do total de procedimentos e apenas um trabalho utilizou o questionário como procedimento de coleta (4,2%).

A partir dos dados apresentados, verificou-se a pequena incidência de produções que analisam a realidade das instituições especiais privadas frente ao atendimento de alunos com NEE. Uma hipótese para esta escassez é o marco das políticas inclusivas da década de 1990, as quais direcionaram a produção científica da área, como observado na leitura dos resumos dos artigos das três bases, apresentando a concentração da temática “inclusão escolar”.

Nota-se que as mesmas políticas educacionais que priorizam a inclusão das pessoas com NEE no espaço regular de ensino financiam e apoiam a atuação do sistema segregado, assim, um percentual significativo do alunado da educação especial ainda é atendido pela filantropia. Em contrapartida, poucas pesquisas se debruçam sobre tal temática, visto que o percentual de produções que analisam essa realidade não é proporcional a atuação dessa frente da educação especial.

Por conta dessa lacuna, a presente pesquisa se propôs a analisar a atual configuração das instituições especiais privadas e filantrópicas por meio dos indicadores educacionais oficiais do poder público brasileiro, tendo como objetivos específicos: analisar a organização das escolas que apresentam a modalidade especial segundo a dependência administrativa e categoria; analisar a situação das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais segundo o tipo de

deficiência, etapa de ensino, dependência administrativa da escola e a relação idade/série no Brasil.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo (GATTI, 1999).

Neste capítulo, são apresentados os percursos metodológicos traçados neste estudo. Em primeiro momento, será abordado o conceito de indicadores educacionais e a forma de análise dos dados estatísticos e, por fim, os procedimentos metodológicos para a coletas dos dados desta pesquisa.

### 4.1 Indicadores Educacionais Brasileiros

Os indicadores sociais referem-se aos dados quantitativos que representam uma determinada realidade social. Este recurso metodológico pode apresentar um panorama social, como também demonstrar as mudanças sofridas pela realidade no decorrer de seu processo. Tais dados são fundamentais, visto que

Prestam-se a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais (JANNUZZI, 2005, p. 138).

Os indicadores sociais podem ser classificados a partir de uma divisão de áreas temáticas da realidade social, como saúde, educação, mercado de trabalho, demografia, habitação, segurança pública e justiça, estrutura urbana, renda e desigualdade. Além das temáticas, os indicadores também são classificados como objetivos, fatos concretos da realidade social, elaborados por meio de estatísticas públicas disponíveis, como as matrículas do censo escolar, e subjetivos, construídos a partir da avaliação de indivíduos e/ou especialistas de uma dada realidade social, como uma pesquisa de opinião pública (JANNUZZI, 2005).

No presente estudo, foram utilizados os indicadores educacionais para compreender a configuração da educação especial brasileira por meio da filantropia.

O principal órgão responsável pela elaboração das estatísticas educacionais é o Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação. As estatísticas educacionais são organizadas e divulgadas, anualmente, por meio do censo escolar, ou seja, um levantamento estatístico elaborado a partir da colaboração das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Os microdados da educação básica são divididos em quatro categorias: matrícula, escola, turma e docentes.

A coleta é realizada em todas as escolas brasileiras (públicas e privadas), por meio de um formulário eletrônico disponibilizado no site do Educacenso. Divulgado anualmente, o censo da educação básica é a principal fonte de informações da educação brasileira, visto que coleta dados de todos os alunos, professores, escolas e turmas, de todas as modalidades de ensino, além da estrutura física dos ambientes escolares. Assim,

Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2015, s.p.).

Observa-se a riqueza de tais dados, pois apresentam a estrutura da educação básica brasileira e possibilitam a análise da realidade social.

#### **4.2 Forma de análise: a unidade entre qualidade e quantidade**

Ao analisar a produção científica, observa-se que os dados estatísticos não são muito utilizados em pesquisas educacionais, mesmo assim, Gatti (2004) apresenta a relevância que os indicadores possuem, porquanto são fontes de informações que, ao serem problematizadas e analisadas de forma consistente, possibilitam o entendimento da realidade educacional.

Nessa perspectiva, pode-se estreitar uma relação entre o qualitativo e o quantitativo, pois ao analisar os números a partir de uma problemática estabelecida e buscar interpretá-los à luz de uma fundamentação teórica, é possível ter uma análise mais aprofundada da realidade. Os números por si só não possibilitam reflexões, mas o olhar para este, a partir de um aparato teórico faz com que tais análises possuam significados. Deste modo,

Os dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. (GATTI, 2004, p. 26).

As análises dos indicadores sobre as instituições especiais deste estudo são baseadas na tese da unidade entre qualidade e quantidade na perspectiva da dialética marxista, apresentada por Alceu Ferraro (2004). Nesse contexto, vê-se a necessidade de pensar quantidade e qualidade não de forma complementar entre uma e outra, mas de unidade, uma vez que são indissociáveis. A articulação entre essas perspectivas produz uma compreensão mais aprofundada, visto que ultrapassam a descrição quantitativa por meio de uma análise qualitativa que considera as questões sociais e históricas que envolvem tal realidade. Assim,

não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua **inseparabilidade** ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas. Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles (as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles(as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças (FERRARO, 2012, p 144 – grifo nosso)

Verifica-se que a riqueza da análise está no olhar para os dados quantitativos por meio de uma aporte teórico qualitativo, possibilitando a compreensão da realidade social.

### 4.3 Procedimentos de coleta dos dados

Este estudo buscou analisar a configuração das instituições especiais privadas por meio dos indicadores educacionais brasileiros. Para tanto, utilizou-se o censo escolar disponibilizado pelo INEP referente a 2013<sup>16</sup>. Justifica-se a escolha de utilizar os dados de 2013 pelo fato de ser o último ano disponibilizado pelo censo escolar até a coleta dos dados.

Os microdados são disponíveis no site do INEP<sup>17</sup>, entretanto, é necessária a utilização de um software específico para o tratamento dos dados. Neste estudo, utilizou-se o software IBM SPSS *Statistics (Statistical Package for the Social Science)*.

Após a instalação do *software*, realizou-se o *download* dos microdados da educação básica. Em cada banco, encontravam-se três arquivos, que são: *LEIA-ME*, documento responsável pela descrição das variáveis; *DADOS*, que contém os dados dos quatro bancos (matrícula, escola, turma e docente) e *INPUT*, responsável pelo acesso ao *software*. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se dois bancos: matrícula e escola.

Os dados podem ser agrupados por modalidade de ensino. Nos microdados, encontram-se três modalidades. A modalidade 1 (ensino regular) refere-se a todas as informações do ensino regular; a modalidade 2 (ensino especial – modalidade substitutiva) engloba os dados das classes especiais e instituições especiais e a modalidade 3 (EJA) concerne aos dados da Educação de Jovens e Adultos.

Neste estudo, foram utilizados os dados relacionados à modalidade 2. Apresentaremos os dados gerais desta modalidade, entretanto, o

---

<sup>16</sup> Para a realização do presente estudo não utilizou-se os dados dos microdados de 2014 visto que foram disponibilizados pelo INEP somente na metade do primeiro semestre de 2015. Além de todos os dados deste estudo já estarem neste período coletados, organizados e tratados, observa-se que o formato dos dados de 2014 distinguem-se dos anos anteriores, necessitando de novas formas de acesso e tratamento dos dados, inviabilizando a inserção dos dados no trabalho.

<sup>17</sup> [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

foco de análise volta-se aos dados das instituições especiais privadas. Os dados referentes às categorias das instituições são apresentados nos resultados e compreende-se a necessidade de conceituá-las.

O MEC disponibiliza às escolas brasileiras um material intitulado “Cadernos de Instruções”, cujo objetivo é orientar os agentes escolares responsáveis pelo preenchimento do censo. Vislumbrando a clareza para informar de forma fidedigna os dados, disponibiliza-se a definição de todos os itens que estão no formulário. Segundo o Caderno de Instruções, a categoria da escola privada refere-se ao

tipo de escola com dependência administrativa privada. São quatro categorias:

**Particular**

Instituída e mantida por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que cobra pelos serviços educativos prestados e não se enquadra como comunitária, confessional ou filantrópica.

**Comunitária**

Instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais sem fins lucrativos, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade.

**Confessional**

Instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas.

**Filantrópica**

Instituída por grupo de pessoas físicas ou jurídicas com a finalidade de oferecer escolarização e/ou apoio pedagógico gratuito à população carente, sem fins lucrativos, e que atenda aos critérios da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 2014b, p. 15).

O banco de **matrícula** foi utilizado para ter acesso aos dados relacionados aos alunos com NEE. Primeiramente, foram rodados os dados de todos os estados, isolando a modalidade 2. Em seguida, realizados os cruzamentos para a obtenção dos dados referentes ao tipo de necessidade educacional especial, número de matrículas por dependência administrativa e categoria da instituição especial privada, etapa de ensino dos alunos com NEE matriculados nas instituições especiais e a relação idade/série<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Destaca-se que para obter os dados de idade/série em âmbito nacional, foram organizadas 44 tabelas, sendo necessário confeccionar um tabela para cada estado (27 tabelas) com o número de alunos a partir da série cursada e sua idade (05-18 anos). Posteriormente, os dados foram somados a partir de cada série/ano da educação básica (17 tabelas).

Para obter os dados sobre o número das instituições especiais privadas, utilizou-se o banco de **escola**. Em primeiro momento, foram rodados os dados de todos os estados, isolando-os por meio de seus códigos, visto que, à priori, o banco disponibiliza o dado nacional (total). Em seguida, realizaram-se os cruzamentos para obtenção dos dados referentes ao número de instituições especiais por dependência administrativa.

O Banco Escola dos microdados do Censo da Educação Básica não permite a distinção entre classe especial e escola especial. Assim, para conseguir essa informação, foi necessário recorrer a um banco de informações *online*, disponibilizado pelo INEP, chamado “Data Escola Brasil”<sup>19</sup>. Esse Banco possui a funcionalidade de, com base das informações do último censo realizado, detalhar as informações de cada escola, por meio do código da escola.

Foi selecionada na página do site, estado por estado, a dependência administrativa pública (municipal, estadual e federal), em seguida, selecionou a modalidade de educação especial – substitutiva e, posteriormente, acessou todas as escolas, categorizando-as como classe especial, instituição especial e centro especializado. As escolas que ofertam classe especial são aquelas que possuem matrículas de alunos em ensino regular e educação especial.

As instituições especiais são compreendidas como tal quando houver matrículas exclusivamente em educação especial e os centros especializados são as instituições que obtiveram matrículas exclusivamente em educação especial e apresentaram a denominação de “centro especializado”.

---

<sup>19</sup> Apesar do “Data Escola Brasil” se configurar como um banco online, a coleta de dados se deu manualmente. Para classificar as escolas, foi organizada uma tabela para cada estado brasileiro no Excel, visando categorizar as unidades como: classes, instituições e centros especializados, a partir da dependência administrativa.

## **5 OS INDICADORES EDUCACIONAIS DAS INSTITUIÇÕES ESPECIAIS PRIVADAS NO BRASIL**

Neste momento, são apresentados os resultados desta pesquisa. Os indicadores educacionais dos microdados de 2013 possibilitam a compreensão da configuração da escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na modalidade substitutiva.

Como apresentado nos procedimentos metodológicos, os dados dos microdados não apresentam a distinção entre classe especial e instituição especial, entretanto, a distinção dos dados gerais de escola será apresentada em uma das tabelas a partir do Data Escola Brasil. Assim, destaca-se que tais dados serão discutidos para compreender a realidade da modalidade substitutiva, porém, o foco deste trabalho é a análise dos indicadores educacionais das instituições privadas e filantrópicas.

Sendo assim, são apresentados, primeiramente, os dados gerais da modalidade substitutiva e, em seguida, aprofundada a análise das instituições especiais privadas.

A tabela 5 apresenta o número de escolas encontradas na modalidade substitutiva em 2013 por dependência administrativa.

Tabela 5 - Número de escolas da modalidade substitutiva por dependência administrativa 2013

Unidade da Federação	Dependência administrativa				Total de escolas
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
<b>Brasil</b>	<b>3</b>	<b>640</b>	<b>1621</b>	<b>1815</b>	<b>4079</b>
Acre	0	0	0	0	0
Amapá	0	6	1	2	9
Amazônia	0	6	34	9	49
Pará	0	3	55	3	61
Rondônia	0	6	3	21	30
Roraima	0	0	0	0	0
Tocantins	0	27	3	3	33
<b>Norte</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>38</b>	<b>182</b>
Alagoas	0	3	6	6	15
Bahia	0	1	38	33	72
Ceará	0	21	26	7	54
Maranhão	0	21	34	34	89
Paraíba	0	3	4	6	13
Pernambuco	0	117	87	22	226
Piuaí	0	3	1	7	11
Rio Grande do Norte	0	1	0	1	2
Sergipe	0	11	3	9	23
<b>Nordeste</b>	<b>0</b>	<b>181</b>	<b>199</b>	<b>125</b>	<b>505</b>
Distrito Federal	0	192	0	3	195
Goiás	0	0	26	13	39
Mato Grosso	0	6	2	57	65
Mato Grosso do Sul	0	2	7	64	73
<b>Centro Oeste</b>	<b>0</b>	<b>200</b>	<b>35</b>	<b>137</b>	<b>372</b>
Espírito Santo	0	0	1	0	1
Minas Gerais	0	33	28	396	457
Rio de Janeiro	3	23	400	65	491
São Paulo	0	55	183	400	638
<b>Sudeste</b>	<b>3</b>	<b>111</b>	<b>612</b>	<b>861</b>	<b>1587</b>
Paraná	0	6	615	403	1024
Santa Catarina	0	4	8	80	92
<b>Rio Grande do Sul</b>	<b>0</b>	<b>90</b>	<b>56</b>	<b>171</b>	<b>317</b>
<b>Sul</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>679</b>	<b>654</b>	<b>1433</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC/INEP, 2013.

A tabela 5 apresenta o número de escolas encontradas na modalidade substitutiva em 2013. Em nível nacional, encontrou-se 4.079 instituições de ensino que ofertavam serviços aos alunos com NEE em classes especiais ou instituições especiais. Do total geral de escolas, aproximadamente 38,90% foram encontradas na região sudeste e 35,18% na região sul, contabilizando os maiores índices. A região nordeste representou 12,38% do percentual total, o centro-oeste 9,11% e a região norte 4,46%.

Dentre as dependências administrativas, verificou-se que a instância privada obteve o maior índice (44,49%), em seguida, encontrou-se a instância municipal (39,74%), a instância estadual (15,69%) e, apresentando o menor índice, a instância federal (0,07%).

Entre as regiões brasileiras, notou-se algumas discrepâncias, pois a distribuição de escolas não ocorreu de forma igualitária. Dessa forma, a

dependência privada obteve o maior índice nacional, entretanto, nem todas as unidades da federação apresentaram tal realidade. As regiões sudeste (47,43%) e sul (36,03%) apresentaram a concentração das escolas, representando um total de 83,46% das escolas privadas. Analisando os estados dessas regiões, verifica-se que a concentração das escolas encontra-se no Paraná (403 escolas); São Paulo (400 escolas) e Minas Gerais (396 escolas), tornando-se responsáveis pela manutenção de 66,6% de escolas privadas no país. Contudo, em outras regiões essa realidade não é encontrada, visto que as regiões centro-oeste (7,54%); nordeste (6,88%) e norte (2,09%) apresentaram índices inferiores aos comparados nas regiões sudeste e sul.

Ao analisar a instância municipal, verifica-se que o maior número de escolas encontrara-se nas regiões sul (41,88%) e sudeste (37,75%). Destaca-se a predominância de escolas localizadas no estado do Paraná (615 escolas), o qual representou 37,93% do total de escolas substitutivas municipais. As regiões centro-oeste (2,15), norte (5,92%) e nordeste (12,27%) apresentaram índices menores. Vale destacar que na região norte, os índices das escolas municipais são pequenos na totalidade nacional, porém, ao analisar o número total de escolas dessa região, a instância municipal representa 52,74% das escolas nortistas. Tal realidade também pode ser verificada na região nordeste, pois as escolas substitutivas municipais representam 39,40% do total de escolas nordestinas.

Em relação à instância estadual, observa-se que as escolas concentram-se na região centro-oeste (31,25%), destacando-se o Distrito Federal, que computou 192 escolas substitutivas estaduais. A região nordeste apresentou um índice significativo (28,28%), sendo que das suas 181 escolas estaduais, 117 encontraram-se no estado do Pernambuco. Os menores índices de escolas estaduais foram na região norte (7,5%), sul (15,62%) e sudeste (17,34%). Sobre a instância federal, foram encontradas apenas três escolas no estado do Rio de Janeiro.

Como indicado anteriormente, o banco dos microdados não possibilita a visualização do lócus de atendimento da modalidade substitutiva (classe especial e instituição especial), entretanto, os dados apresentados na tabela anterior trouxeram algumas inquietações devido aos números de escolas

ofertadas na modalidade substitutiva pelas instâncias públicas (municipal e estadual) se mostraram elevados.

Os dados apresentados no banco Data Escola Brasil possibilitam a classificação das escolas em classe especial e instituição especial. Deste modo, são apresentados, na tabela 6, os dados de instituições da modalidade substitutiva referentes ao ano de 2014, visto que o banco apresenta os dados anualmente, retirando os indicadores dos anos anteriores, impossibilitando, assim, a visualização dos dados de 2013.

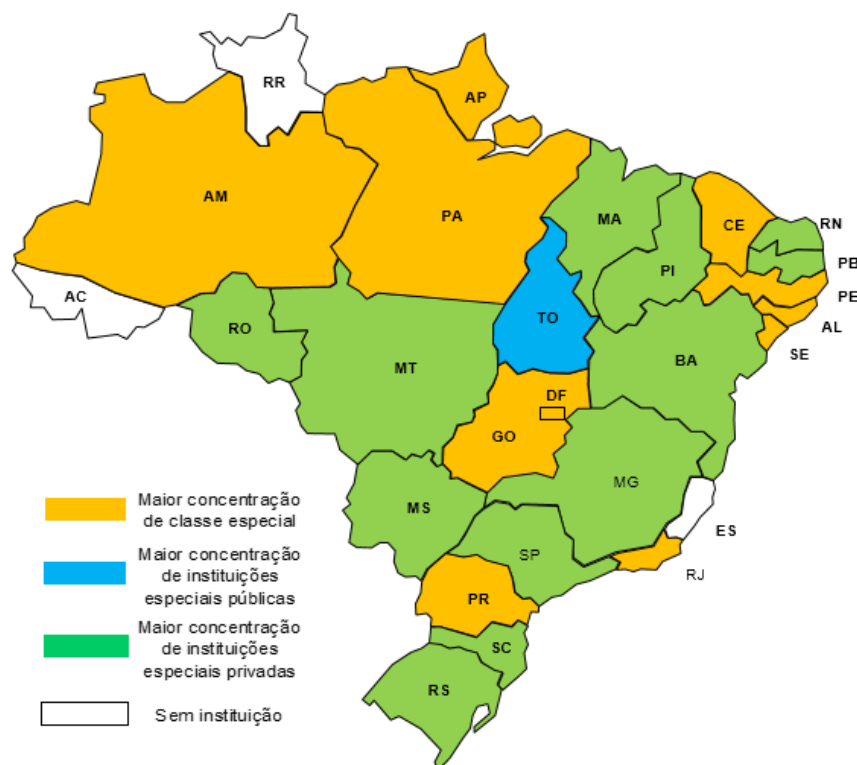
Tabela 6 - Número de escolas da modalidade substitutiva por dependência administrativa 2014

Unidade da Federação	Modalidade substitutiva									Instituição privada	Total de instituições
	Classe especial			Centro de Educação Especial		Instituição especial pública					
	Municipal	Estadual	Federal	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Federal			
<b>Brasil</b>	<b>1275</b>	<b>457</b>	<b>1</b>	<b>41</b>	<b>16</b>	<b>161</b>	<b>97</b>	<b>2</b>	<b>1779</b>	<b>3829</b>	
Acre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Amapá	1	6	0	0	1	0	0	0	3	11	
Amazônia	30	1	0	1	0	6	5	0	8	51	
Pará	5	0	0	2	0	1	2	0	2	12	
Rondônia	3	1	0	0	0	0	2	0	22	28	
Roraima	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tocantins	0	0	0	0	0	3	26	0	3	32	
<b>Norte</b>	<b>39</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>35</b>	<b>0</b>	<b>38</b>	<b>134</b>	
Alagoas	3	2	0	0	0	1	0	0	4	10	
Bahia	17	0	0	2	0	15	1	0	32	67	
Ceará	22	11	0	1	0	2	4	0	6	46	
Maranhão	16	14	0	0	0	6	2	0	34	72	
Paraíba	2	3	0	2	0	0	0	0	7	14	
Pernambuco	68	98	0	3	1	2	2	0	19	193	
Piuí	0	0	0	0	0	2	0	0	7	9	
Rio Grande do Norte	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Sergipe	1	9	0	0	0	0	1	0	6	17	
<b>Nordeste</b>	<b>129</b>	<b>137</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>116</b>	<b>429</b>	
Distrito Federal	0	186	0	0	14	0	0	0	3	203	
Goiás	21	0	0	1	0	4	0	0	8	34	
Mato Grosso	0	0	0	0	0	2	5	0	55	62	
Mato Grosso do Sul	8	1	0	0	0	0	1	0	62	72	
<b>Centro Oeste</b>	<b>29</b>	<b>187</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>128</b>	<b>371</b>	
Espírito Santo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Minas Gerais	3	5	0	2	0	16	28	0	395	449	
Rio de Janeiro	363	19	1	4	0	19	1	2	58	467	
São Paulo	104	51	0	20	0	42	2	0	395	614	
<b>Sudeste</b>	<b>470</b>	<b>75</b>	<b>1</b>	<b>26</b>	<b>0</b>	<b>77</b>	<b>31</b>	<b>2</b>	<b>848</b>	<b>1530</b>	
Paraná	586	3	0	0	0	14	3	0	402	1008	
Santa Catarina	6	2	0	0	0	1	1	0	78	88	
Rio Grande do Sul	16	45	0	3	0	25	11	0	169	269	
<b>Sul</b>	<b>608</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>649</b>	<b>1365</b>	

Fonte: Elaboração própria com base no Data Escola Brasil: MEC/INEP, 2014

Segundo o Data Escola Brasil, em 2014, tínhamos 3.829 instituições da modalidade de educação especial substitutiva no Brasil. Destas, 1.779 eram de privadas, 1.477 municipais, 570 estaduais e 3 de federais. Pode-se verificar a distribuição nacional dessas escolas no mapa 1.

Mapa 1 - Distribuição nacional de instituições da modalidade substitutiva por dependência administrativa - 2014



**Fonte:** Elaboração própria com base nos dados do Data Escola Brasil - 2014

Segundo os dados da tabela e a distribuição nacional, das instituições municipais, 1.275 referem-se às escolas com classe especial, representando 86,32% do total de escolas municipais que ofertam a modalidade substitutiva. Foram constatadas 161 instituições especiais municipais, que corresponderam a 10,90% do total de escolas e apenas 41 centros especializados, contabilizando 2,77% das instituições substitutivas municipais.

Das escolas estaduais da modalidade substitutiva, 457 instituições dizem respeito às escolas com classes especiais (80,17%). Encontraram-se 97 instituições especiais estaduais (17,01%) e 16 instituições referem-se aos centros especializados (2,80%). Na instância federal, localizaram-se duas instituições especiais federais e uma instituição que ofertava classe especial, ambas encontradas no estado do Rio de Janeiro.

Na região norte, encontraram-se 134 instituições. Desse total, 52 instituições são de instância municipal (39 escolas com classes especiais, 3 centros especializados e 10 instituições especiais municipais), perfazendo um percentual de 38,80% do total de instituições desta região. Na esfera estadual, somaram-se 44 instituições (8 escolas com classes especiais, 1 centro especializado e 35 instituições especiais), representando 32,83% do total de instituições dessa região. Na esfera privada, foram computadas 38 instituições especiais privadas, apresentando um índice de 28,35% do total de instituições da região norte. Vale ressaltar que, do total de instituições, aproximadamente 71,63% são de caráter público (municipal e estadual), sendo que 35,07% se referem às classes especiais e 33,58% às instituições especiais. Do total de instituições especiais públicas do norte (45 instituições), 30 instituições encontraram-se no Estado do Tocantins. Algo que chamou a atenção é o fato de cinco instituições públicas desse estado serem denominadas no banco como APAEs, visto que esta associação se refere às instituições de caráter filantrópico.

A região nordeste apresentou 429 instituições da modalidade substitutiva. Desse total, 165 instituições são de caráter municipal (129 escolas com classes especiais, 8 centros especializados e 28 instituições especiais), representando 38,46% do total de instituições substitutivas da região. Na dependência administrativa estadual, localizaram-se 148 instituições (137 escolas com classes especiais, 1 centro especializado e 10 instituições especiais), perfazendo um índice de 34,49% do número total de instituições substitutivas do nordeste e, por fim, no caráter privado foram computadas 116 instituições especiais, correspondendo 27% das instituições da modalidade substitutiva da região.

Como na região norte, o nordeste também possui um percentual elevado de instituições nas esferas públicas, perfazendo um índice de 72,98% do total de instituições da região. A predominância de serviços encontrou-se nas classes especiais, representando 62%. Entre os estados nordestinos, o Pernambuco contabilizou o maior número de classes especiais (68 municipais e 98 estaduais). Outro ponto a ser salientado são as instituições especiais públicas, as quais não obtiveram um alto índice de instituições (8,85%), porém, no estado da Bahia foram encontradas 16 instituições públicas (15 municipais e 1 estadual),

sendo que três instituições são denominadas como APAEs públicas e uma é uma Associação Pestalozzi pública.

Na região centro-oeste, foram registradas 371 instituições. Desse total, 36 instituições são de instância municipal (29 escolas com classes especiais, 1 centro especializado e 6 instituições especiais), representando 9,70% do total de instituições da região. Na instância estadual, localizaram-se 207 instituições (187 escolas com classes especiais, 14 centros especializados e 6 instituições especiais) contabilizando 55,79% do total de instituições. Na instância privada, encontraram-se 128 instituições, correspondendo 34,50% do total de instituições da região. Vale destacar que o elevado índice de instituições estaduais concernem à concentração de classes especiais no Distrito Federal (186 instituições), apresentando a predominância do serviço na Educação Especial dessa unidade federativa. Ao analisar os documentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, observou-se que este serviço integra a organização da educação especial desta unidade. Segundo o Documento de Orientações Pedagógicas para a Educação Especial,

A classe especial deverá configurar a etapa, o ciclo ou a modalidade da Educação Básica em que o estudante se encontra – Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos (EJA Interventivo para estudantes oriundos das classes especiais), assegurando a interação em atividades desenvolvidas pelas classes comuns e especiais. Deve ser promovida a avaliação contínua do desempenho do estudante, por meio da equipe da instituição educacional (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/BRASÍLIA, 2010, p. 65).

Na região sudeste, localizaram-se 1.530 instituições, deste total, 573 instituições são de instância municipal (470 escolas com classes especiais, 26 centros especializados e 77 instituições especiais), correspondendo 37,45% das instituições da região. Na instância estadual, encontraram-se 106 instituições (75 escolas com classes especiais e 31 instituições especiais), contabilizando 6,92% das instituições da região sudeste. A instância federal computou três instituições (1 escola com classe especial e 2 instituições especiais), contabilizando 0,19%. A instância privada computou 848 instituições especiais, perfazendo um percentual de 55,42% do total de instituições da região.

Diferentemente das regiões apresentadas, a região sudeste apresentou uma concentração de instituições especiais privadas. Os estados de São Paulo (395 instituições especiais) e Minas Gerais (395 instituições especiais) obtiveram os maiores números de instituições substitutivas privadas. Pensando-se nos primeiros serviços destinados ao público alvo da educação especial, estes estados foram pioneiros no Brasil, ofertando serviços em instituições especiais.

Assim, as entidades de cunho filantrópico não perderam espaço na educação especial, visto que se reorganizaram para continuar atuantes na área. Verifica-se esta afirmação no documento elaborado pela Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais, intitulado “Guia de orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais”, que apresenta a *Escola Especial* como espaço de atuação na educação do estado.

A escola especial, frente ao processo de inclusão, deve transformar-se, romper com o papel assistencialista, cujas prioridades eram o cuidado pessoal, a clínica e a socialização dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, organizando-se para o oferecimento de apoio às escolas comuns, através de capacitações dos professores, suporte de recursos didáticos e tecnológicos específicos e oferecimento de complementação curricular aos alunos público da Educação Especial que estão matriculados nas escolas de ensino comum (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/MINAS GERAIS, 2014, p. 25).

O documento apresenta as áreas de atuação das instituições especiais que, em uma perspectiva “inclusiva”, trabalham com a formação de professores e apoio às escolas estaduais por meio de profissionais que trabalham em equipes multidisciplinares. Nota-se um “remanejamento” da esfera privada que possibilita a manutenção de sua atuação frente à área. Além desse, outro ponto a ser destacado é a realidade do Rio de Janeiro, que apresentou um elevado número de escolas que ofertam classes especiais no estado. Segundo os dados apresentados, encontraram-se 363 classes especiais municipais no estado.

Glat e Mascaro (2014) investigaram a realidade da educação especial no município do Rio de Janeiro e apontam que, apesar do discurso inclusivo no estado, encontram-se vários alunos matriculados em classes especiais e instituições especiais, principalmente, os diagnosticados com deficiência intelectual. Verificam-se contradições no âmbito das legislações desse estado, visto

que o discurso é de promoção da inclusão, entretanto, “a maioria dos alunos ditos especiais – e a quase totalidade dos que apresentam deficiência intelectual – ainda é atendida em modalidades da Educação Especial como a classe especial e a escola especial” (GLAT; MASCARO, 2014, p. 6).

Na região sul, foram contabilizadas 1.365 instituições na modalidade substitutiva. Deste total, 651 instituições eram de caráter municipal (608 escolas com classes especiais, 3 centros especializados e 40 instituições especiais municipais), representando 47,69% das instituições especiais desta região. Na esfera estadual, encontraram-se 65 instituições (50 escolas com classes especiais e 15 instituições especiais estaduais), perfazendo um índice de 4,76% do total de instituições e a esfera privada correspondeu 47,54% do total de escolas substitutivas no Sul (649 instituições).

Dentre os estados, destaca-se o Paraná, visto que sua predominância não é apenas na atuação das instituições especiais, mas também nas classes especiais. Foram computadas em âmbito nacional 1.732 classes especiais, destas 589 estavam localizadas no Paraná, correspondendo 34% do total de escolas que ofertam tal serviço. Ao analisar a Deliberação 02/03 CEE/PR, Baptista (2003) verificou o incentivo ao atendimento dos alunos com NEE

Quanto às classes especiais, essa Deliberação afirma que os estabelecimentos de ensino regular poderão criar, “sempre que necessário”, classes especiais, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, “em caráter transitório”, destinadas a alunos aos quais deve ser assegurada avaliação de equipe multiprofissional e que apresentem:

*I casos graves de deficiência mental ou múltipla que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos que a classe comum não consiga prover;*

*II condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;*

*III condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos. (Art. 16) (BAPTISTA, 2003, p. 81).*

Outro destaque é a totalidade de escolas paranaenses que ofertam a modalidade substitutiva em classes especiais instituições privadas. Do total de escolas substitutivas no Brasil, 3.829 instituições, 1.008 encontram-se no estado paranaense, representando 26,32% do total de escolas, ou seja, mais de ¼ dos espaços segregados de educação especial estão no Paraná.

Ao cotejar os dados populacionais do IBGE de 2010 com os dados de escola substitutiva no Brasil e no Paraná<sup>20</sup>, verifica-se a elevada concentração de escolas substitutivas nessa unidade federativa, visto que a proporção nacional era de uma escola substitutiva para aproximadamente 49.818 pessoas, ou seja, uma escola para cada 0,02% da população brasileira. Já no estado paranaense era de uma escola substitutiva para aproximadamente 10.993 pessoas, isto é, uma escola para cada 0,09% da população paranaense. Tanto a atuação pelo viés da filantropia, quanto pela concentração de classes especiais, nota-se que a segregação da pessoa com deficiência é uma marca da organização educacional do Paraná, apresentando um retrocesso, visto que é direito do aluno com NEE uma educação inclusiva (MELETTI, 2014).

A tabela 7 apresenta o número de alunos com NEE matriculados na modalidade substitutiva a partir da dependência administrativa.

---

<sup>20</sup> Foram registrados no Brasil em 2010 aproximadamente 190.755.799 habitantes e no estado do Paraná, 11.081.692 habitantes (IBGE, 2010).

Tabela 7 - Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na modalidade substitutiva por dependência administrativa (2013)

Unidade da Federação	Dependência administrativa			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada
<b>Brasil</b>	<b>780</b>	<b>19554</b>	<b>34292</b>	<b>139794</b>
Acre	0	0	0	0
Amapá	0	78	12	470
Amazônia	0	521	1291	797
Pará	0	110	692	451
Rondônia	0	186	30	1599
Roraima	0	0	0	0
Tocantins	0	1893	93	130
<b>Norte</b>	<b>0</b>	<b>2788</b>	<b>2118</b>	<b>3447</b>
Alagoas	0	24	134	233
Bahia	0	63	1562	2659
Ceará	0	910	905	338
Maranhão	0	491	1047	2644
Paraíba	0	298	79	397
Pernambuco	0	2724	1990	1272
Piuaí	0	35	74	229
Rio Grande do Norte	0	2	0	19
Sergipe	0	234	70	594
<b>Nordeste</b>	<b>0</b>	<b>4781</b>	<b>5861</b>	<b>8385</b>
Distrito Federal	0	3378	0	612
Goiás	0	0	647	1214
Mato Grosso	0	630	81	3812
Mato Grosso do Sul	0	72	71	4594
<b>Centro Oeste</b>	<b>0</b>	<b>4080</b>	<b>799</b>	<b>10232</b>
Espírito Santo	0	0	0	0
Minas Gerais	0	4359	1495	29645
Rio de Janeiro	780	566	8447	3475
São Paulo	0	599	6694	39142
<b>Sudeste</b>	<b>780</b>	<b>5524</b>	<b>16636</b>	<b>72262</b>
Paraná	0	327	6998	33311
Santa Catarina	0	30	31	1269
Rio Grande do Sul	0	2024	1849	10888
<b>Sul</b>	<b>0</b>	<b>2381</b>	<b>8878</b>	<b>45468</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC/INEP, 2013.

Por meio da tabela 7, constata-se que a instância federal possui o menor índice, correspondendo apenas 0,40% do total de matrículas na modalidade substitutiva. Todas as matrículas dessa instância encontraram-se no estado do Rio de Janeiro e, por meio do banco Data Escola Brasil<sup>21</sup>, realizou-se uma busca sobre

<sup>21</sup> Para encontrar as instituições utilizou-se um filtro no banco da seguinte forma: Dependência administrativa (federal); Situação de funcionamento: (em atividade); Modalidade (educação especial – modalidade substitutiva). A partir do código destas instituições buscou-se nos microdados da educação básica a distribuição das 780 matrículas.

as instituições de dependência federal que atuam na modalidade substitutiva, assim, encontrou-se o Instituto Benjamin Constant (240 matrículas), Instituto Nacional de Educação de Surdos (495 matrículas) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (45 matrículas).

A dependência administrativa estadual representou 10,05% das matrículas da modalidade substitutiva. A região brasileira com maior índice foi a sudeste, correspondendo 28,24% do total de matrículas estaduais. Das 5.524 matrículas estaduais da região sudeste, 4.359 concentraram-se no estado de Minas Gerais. A segunda região com maior percentual de matrículas estaduais foi a nordeste, representando 24,45% do total. O estado do Pernambuco correspondeu 56,97% do total de matrículas da instância estadual na região nordestina. A região centro-oeste representou 20,86% do total de matrículas nacionais e o Distrito Federal computou 3.378 matrículas, correspondendo aproximadamente 82,79% do total de matrículas estaduais da região. As regiões com as menores porcentagens de matrículas em dependência estadual foram norte (14,25%) e sul (12,17%).

Dentre as instâncias públicas, a municipal obteve o maior percentual de matrículas, cerca de 17,63% do total nacional. Como nas demais dependências, a região sudeste obteve o maior índice de matrículas, aproximadamente 48,51%. Dessa região, o Rio de Janeiro apresentou o maior número de matrículas, pois das 16.636 matrículas, 8.447 eram oriundas deste estado. A região sul correspondeu 25,88% do total de matrículas municipais, tendo sua concentração no estado do Paraná (6.998 matrículas). Em seguida, encontrou-se a região nordeste, que representou 17,09% do total de matrículas municipais, a região Norte correspondeu, aproximadamente 6,17% e com o menor índice a região centro-oeste, representando 2,32% das matrículas municipais.

Dentre as matrículas do espaço segregado, verifica-se uma predominância da instância privada, que computou 139.794 matrículas (71,90% do total geral). Os estados de São Paulo (39.142 matrículas), Paraná (33.311 matrículas) e Minas Gerais (29.645 matrículas) são as unidades da federação com o maior número de matrículas privadas. Outro destaque é a região centro-oeste que contabilizou 10.232 matrículas privadas. Observa-se que o espaço segregado é predominantemente privado, pois do total de matrículas da região, aproximadamente 67,71% referem-se a esta instância. A região nordeste

contabilizou 8.385 matrículas (6% do total geral de matrículas privadas) e o Norte obteve o menor número, 3.447 matrículas (2,46% do total geral de matrículas privadas).

A predominância de matrículas privadas explicita a participação de instituições especiais e apresenta a força política e social que essas instituições possuem, porquanto se reestruturam para atuarem em uma perspectiva inclusiva. Pensando-se nos serviços ofertados pelas instituições especiais, verifica-se que o AEE tornou-se o carro-chefe, segundo Borowsky (2013), na atualidade.

a política prevê o chamado atendimento educacional especializado, que pode ocorrer dentro das escolas regulares (no que antes se chamava salas de recursos) e / ou nos centro de especializados, que são as escolas especiais transformadas nesse novo modelo de atendimento, em turno inverso ao da escola regular, dentro da perspectiva da chamada inclusão. Esta reconfiguração pela qual tem passado a Educação Especial quanto ao tipo de educação ofertada aos alunos, quanto às terminologias e o papel do professor, não ocorre no que diz respeito ao local onde deve ocorrer, já que a política não extingue a oferta de educação especial privada mas, pelo contrário, a fomenta e a legitima (BOROWSKY, 2013, p. 11)

Além disso, destaca-se o percentual significativo de matrículas municipais e estaduais, que representaram 27,68% do total de matrículas gerais. Como apresentado na tabela anterior, a concentração das matrículas públicas refere-se aos alunos inseridos em classes especiais, as quais se constituíram no país em uma perspectiva integracionista, possibilitando aos alunos com deficiência o acesso à educação pública, todavia, várias críticas foram tecidas frente a segregação e discriminação desses alunos. Sendo assim, o fechamento de várias classes especiais ocorrem, intensificando-se a partir das discussões inclusivas. Entretanto, verifica-se a existência desses serviços, os quais são respaldados legalmente, sendo suas matrículas consideradas na modalidade de educação especial (BRASIL, 2011).

Vale retomar as considerações tecidas por Caiado e Torezan (1995) referentes à permanência ou extinção das classes especiais. As autoras pontuam as consequências que estes serviços ocasionam na escolarização dos alunos com deficiência, visto que são estigmatizados e segregados nos espaços regulares de ensino. Entretanto, é apresentado no trabalho por conta do momento

histórico em que se constituiu e pelo direito dos alunos de frequentarem a escola pública e gratuita o favorecimento pela manutenção de classes especiais.

Apesar do estudo estar inserido na década de 1990, verifica-se que os pontos apresentados pelas autoras são pertinentes ao debate da área, visto que as barreiras de escolarização são de caráter social e a luta deve ser pelo direito dos alunos com deficiência a uma educação pública e de qualidade que proporcione o acesso ao conhecimento científico. Dessa forma, sublinha-se a necessidade da valorização da carreira docente para que a educação se efetive (CAIADO; TOREZAN, 1995).

Retomando os dados, observa-se que dentre as unidades da federação, o Rio de Janeiro é um estado em que as matrículas em escolas públicas são superiores a matrículas em escolas privadas. Assim, constata-se uma predominância de matrículas municipais, que representou 63,66% do total de matrículas em espaços segregados neste estado. Na configuração da educação especial do Rio de Janeiro, é possível notar uma forte atuação em classes especiais, como apresentado na pesquisa de Redig (2010), em que no município do Rio de Janeiro os alunos com deficiência, especificamente a intelectual, são atendidos prioritariamente em classes especiais.

A tabela 8 apresenta o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em instituições especiais e suas respectivas categorias.

Tabela 8 - Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados por categoria das instituições especiais privadas – 2013

Unidade da Federação	Categoria das instituições privadas				Total de matrículas
	Particular	Comunitária	Confessional	Filantrópica	
<b>Brasil</b>	<b>4656</b>	<b>2559</b>	<b>383</b>	<b>132196</b>	<b>139794</b>
Acre	0	0	0	0	0
Amapá	0	0	0	470	470
Amazônia	282	34	0	481	797
Pará	80	0	277	94	451
Rondônia	0	0	0	1599	1599
Roraima	0	0	0	0	0
Tocantins	0	0	0	130	130
<b>Norte</b>	<b>362</b>	<b>34</b>	<b>277</b>	<b>2774</b>	<b>3447</b>
Alagoas	1	0	0	232	233
Bahia	110	300	0	2249	2659
Ceará	69	17	0	252	338
Maranhão	176	155	0	2313	2644
Paraíba	0	48	0	349	397
Pernambuco	124	55	0	1093	1272
Piuaí	0	0	0	229	229
Rio Grande do Norte	0	0	0	19	19
Sergipe	0	0	0	594	594
<b>Nordeste</b>	<b>480</b>	<b>575</b>	<b>0</b>	<b>7330</b>	<b>8385</b>
Distrito Federal	0	0	0	612	612
Goiás	0	0	0	1214	1214
Mato Grosso	26	0	0	3786	3812
Mato Grosso do Sul	53	45	0	4496	4594
<b>Centro-Oeste</b>	<b>79</b>	<b>45</b>	<b>0</b>	<b>10108</b>	<b>10232</b>
Espirito Santo	0	0	0	0	0
Minas Gerais	907	0	0	28738	29645
Rio de Janeiro	545	36	0	2894	3475
São Paulo	1699	1585	106	35752	39142
<b>Sudeste</b>	<b>3151</b>	<b>1621</b>	<b>106</b>	<b>67384</b>	<b>72262</b>
Paraná	82	90	0	33139	33311
Santa Catarina	297	32	0	940	1269
Rio Grande do Sul	205	162	0	10521	10888
<b>Sul</b>	<b>584</b>	<b>284</b>	<b>0</b>	<b>44600</b>	<b>45468</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC/INEP, 2013.

Os dados da tabela 8 possibilitam verificar a predominância do caráter filantrópico frente à educação especial no Brasil, visto que das 139.974 matrículas da iniciativa privada, 132.196 são filantrópicas, ou seja, aproximadamente 94,56%. Os percentuais de matrículas particulares (3,33%), comunitárias (1,83%) e confessionais (0,27%) são singelos ao serem comparados com o domínio filantrópico.

Os estados refletem a predominância apresentada no dado nacional. Considerando as matrículas de cada região, testemunha-se que o centro-oeste obteve o maior percentual de matrículas filantrópicas, representando 98,78% do total da região. Não se encontrou matrículas na categoria confessional, o caráter particular representou apenas 0,77% das matrículas e comunitário 0,43%. O estado

sul mato-grossense contabilizou o maior percentual de matrículas privadas, representando 45,15% do total da região, obtendo sua concentração na filantropia (43,94% do total da região). Este estado foi a única unidade da federação que computou matrículas do caráter comunitário (45 matrículas) da região. Em relação ao caráter particular, apenas o estado do Mato Grosso (26 matrículas) e Mato Grosso do Sul (53 matrículas) computaram matrículas.

Já a região sul apresentou um elevado percentual de matrículas filantrópicas, visto que do total de matrículas (45.468), 44.600 referem-se a esta categoria, representando um percentual de 98,09% do total da região. Salienta-se o estado do Paraná que, apesar de computar matrículas de caráter particular (82 matrículas) e comunitário (90 matrículas), é o estado da região responsável pela maior concentração de matrículas filantrópicas, com aproximadamente 74,30% do total.

A predominância de matrículas, especificamente filantrópicas, neste estado reflete a configuração atípica da educação especial paranaense. No ano de 2011, oposto a todas as normativas federais, foi publicada a Resolução nº 3600/2011 (GS/SEED, 2011), que alterou a nomenclatura das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, disponibilizando atendimento em em todas as etapas da educação básica, além da modalidade EJA. Por meio desta resolução, as instituições especiais paranaenses participam de todos os programas e políticas públicas da área, perpetuando sua atuação e o recebimento de subsídios públicos para o setor privado (MELETTI, 2014).

Retomando os dados, ressalta-se que a região sudeste apresenta um elevado percentual de matrículas filantrópicas (93,24% do total da região). A região concentrou o maior número de matrículas nas demais categorias, visto que das 7.598 matrículas do país, 4.878 foram computadas no sudeste.

Do total de matrículas privadas na região nordeste, aproximadamente 87,41% são de caráter filantrópico. Não encontrou-se matrículas de caráter confessional. A categoria particular (5,72%) e comunitária (6,85%), representaram 12,57% do total de matrículas privadas da região nordestina. Em relação à região Norte, destaca-se que dentre às regiões brasileiras, ela obteve (entre o número total de suas matrículas) os maiores índices de matrículas em

instâncias particulares (10,50%), confessional (8,03%) e comunitária (0,98%). Porém, a concentração de matrículas filantrópicas se sobressaíram, visto que corresponderam 80,47% do total de matrículas privadas nortistas.

Como observado, a predominância de matrículas são de caráter filantrópico. Mestriner (2011, p.14) tece considerações em relação ao significado de filantropia e verifica que

No sentido mais restrito, constitui-se no sentimento, na preocupação do favorecido com o outro que nada tem, portanto, gesto voluntarista, sem intenção de lucro, de apropriação de qualquer bem. No sentido mais amplo, supõe o sentimento mais humanitário: a intenção de que o ser humano tenha garantida condição digna de vida. É a preocupação com o bem-estar, público, coletivo. É a preocupação de praticar o bem. E aí confunde-se com a solidariedade.

Posto isso, afere-se que a educação segregada no Brasil é constituída predominantemente pelo viés da filantropia. Este cenário é alarmante, pois se a força dessas instituições está nas mãos da filantropia, dificulta-se a compreensão da educação como um direito. Nota-se que a permanência das pessoas com deficiência em espaços segregados mantém uma condição de não-cidadania, visto que o “direito” não lhe é garantido, mas concedido de forma superficial. Assim, verifica-se que a tríade apresentada na revolução francesa apresenta a igualdade e liberdade como direito, no entanto, a fraternidade é benevolência, configurando-se como um “dever moral”.

Mas é impressionante ver que as disposições revolucionárias que seguiram o sentido do direito social, as oficinas de assistência, o grande livro de beneficência pública, o projeto robespierrista de imposto para os cidadãos desprovidos de recursos, foram tomadas não em nome da fraternidade, mas em nome da igualdade. O artigo 21 da Declaração adjunta à Constituição montanhesa, que definiu a assistência pública como uma dívida sagrada, encara tal assistência no prolongamento e não na crítica dos direitos individuais (OZOUF, 1989, p. 727 *apud* MELETTI, 2006, p. 121)

A educação especial não pode ficar à mercê da “boa vontade” da sociedade, apresentando serviços precários e sendo considerada “dentro dos limites, o melhor a ser ofertado”, assim uma escolarização pública e regular é direito constitucional, e isto é inquestionável.

O número de alunos com deficiência matriculados na modalidade substitutiva, em 2013, é apresentado na tabela 9.

Tabela 9 - Número de alunos matriculados por tipo de deficiência na modalidade substitutiva - 2013

Unidade da Federação	Tipo de deficiência						Total geral de alunos com NEE
	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Mental	
<b>Brasil</b>	<b>1771</b>	<b>4990</b>	<b>8007</b>	<b>4521</b>	<b>30012</b>	<b>168462</b>	<b>194420</b>
Acre	0	0	0	0	0	0	0
Amapá	1	1	1	7	13	539	560
Amazônia	32	107	200	146	311	1807	2609
Pará	5	38	110	160	239	812	1253
Rondônia	11	46	80	85	313	1500	1815
Roraima	0	0	0	0	0	0	0
Tocantins	18	72	60	104	557	1913	2116
<b>Norte</b>	<b>67</b>	<b>264</b>	<b>451</b>	<b>502</b>	<b>1433</b>	<b>6571</b>	<b>8353</b>
Alagoas	0	3	49	22	34	302	391
Bahia	25	84	269	218	593	3403	4284
Ceará	57	116	619	83	119	1148	2153
Maranhão	102	135	182	240	454	3260	4182
Paraíba	0	23	191	50	96	466	774
Pernambuco	28	73	464	381	300	4925	5986
Piauí	5	8	39	13	79	254	338
Rio Grande do Norte	8	10	0	1	0	5	21
Sergipe	3	5	99	50	88	660	898
<b>Nordeste</b>	<b>228</b>	<b>457</b>	<b>1912</b>	<b>1058</b>	<b>1763</b>	<b>14423</b>	<b>19027</b>
Distrito Federal	30	101	44	175	842	3146	3990
Goiás	9	32	145	89	397	1526	1861
Mato Grosso	135	180	64	124	806	3935	4523
Mato Grosso do Sul	15	86	53	57	923	4327	4737
<b>Centro Oeste</b>	<b>189</b>	<b>399</b>	<b>306</b>	<b>445</b>	<b>2968</b>	<b>12934</b>	<b>15111</b>
Espírito Santo	0	0	0	0	0	0	0
Minas Gerais	325	776	818	581	5975	32083	35499
Rio de Janeiro	234	338	697	561	2212	10545	13268
São Paulo	404	1004	1978	542	7941	39928	46435
<b>Sudeste</b>	<b>963</b>	<b>2118</b>	<b>3493</b>	<b>1684</b>	<b>16128</b>	<b>82556</b>	<b>95202</b>
Paraná	183	1401	786	367	5593	38398	40636
Santa Catarina	16	40	52	41	226	1061	1330
Rio Grande do Sul	125	311	1007	424	1901	12519	14761
<b>Sul</b>	<b>324</b>	<b>1752</b>	<b>1845</b>	<b>832</b>	<b>7720</b>	<b>51978</b>	<b>56727</b>

Fonte: Elaboração própria com base no MEC/INEP. Censo da Educação Básica: Data Escola Brasil, 2013.

A tabela 9 refere-se ao número de alunos matriculados na modalidade substitutiva por deficiência de todos os estados e regiões. Ao analisar os dados gerais<sup>22</sup> de alunos com NEE na modalidade substitutiva, verifica-se que em 2013 estavam matriculados em todo o território nacional 194.420 alunos. Da

<sup>22</sup> Os dados gerais representam o número total de matrículas disponibilizadas pelo banco, não se restringindo apenas as deficiências, mas computando também as matrículas de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

totalidade de matrículas de alunos com NEE, observa-se a seguinte distribuição nas regiões brasileiras: norte (8.353 matrículas), nordeste (19.027 matrículas), centro-oeste (15.111 matrículas), sudeste (95.202 matrículas) e sul (56.727 matrículas).

Dessa forma, sublinha-se que as regiões sudeste e sul respondem pela maioria das matrículas com, respectivamente, 48,96% e 29,17% em relação ao total. A região nordeste responde por 9,78%, seguida da região centro-oeste (7,77%) e região norte (4,30%) apresentaram os menores índices de matrículas.

No que tange às matrículas das deficiências, constata-se uma predominância da deficiência intelectual em todas as regiões. Encontrou-se um total de 168.462 matrículas em âmbito nacional, representando 86,64% do total de matrículas, sendo que praticamente metade das matrículas encontraram-se na região sudeste (49%), pois dos quatro estados com maior incidência, três se localizam nesta região (Minas Gerais, 32.083 matrículas; Rio de Janeiro, 10.545 matrículas e São Paulo, 39.928 matrículas).

Em seguida, encontrou-se a região sul, representando 30,85% do total de matrículas de alunos com deficiência intelectual, sendo que 22,79% refere-se ao estado do Paraná. Ao ser visualizada na totalidade regional, a incidência paranaense de alunos com deficiência intelectual matriculados nos espaços segregados é maior, pois das 51.978 matrículas da região sul 73,87% são do Paraná.

A região nordeste contabilizou 14.423 matrículas, centro-oeste, 12.934 matrículas e norte, 6.571 matrículas, perfazendo um percentual de 20,13% do total de matrículas de alunos com deficiência intelectual. Vale destacar que o estado do Rio Grande do Norte foi a única unidade da federação em que a incidência de matrículas de deficiência intelectual foi inferior a outras deficiências.

A segunda deficiência com maior incidência de matrículas em espaços segregados é a física, computando 30.012 matrículas. Os estados de São Paulo (7.971 matrículas) e Minas Gerais (5.975 matrículas) são as unidades da federação com o maior índice, representando 46,46% do total de matrículas de alunos com deficiência física. Os estados das regiões centro-oeste (2.968 matrículas), norte (1.433 matrículas) e nordeste (1.763 matrículas) apresentaram menores incidências de matrículas.

Sobre a surdez, foram computadas 8.007 matrículas em âmbito nacional. Do total, 3.493 matrículas foram contabilizadas na região sudeste (43,62%). A região nordeste foi a segunda região com maior índice de alunos surdos em espaços segregados, contabilizando 1.912 matrículas (23,87%). Em seguida, encontrou-se a região sul com 1.845 matrículas (23,04%), a região norte com 451 matrículas (5,63%) e centro-oeste com 306 matrículas (3,82). Em relação aos dados de deficiência auditiva, foram computadas 4.521 matrículas. Do total, as regiões sudeste (37,24%), nordeste (23,40) e sul (18,40%) contabilizaram os maiores índices. As regiões norte (11,10%) e centro-oeste (9,84%) obtiveram os menores percentuais.

A deficiência com o menor percentual de matrículas em espaços segregados é a cegueira, perfazendo um total de 1.771 matrículas. Em contrapartida, os dados de baixa visão são superiores, apresentado um total de 4.990 matrículas em âmbito nacional. Entre as regiões brasileiras, o sudeste possui uma concentração de matrículas em ambas deficiências, representando 54,37% do total de alunos cegos e 42,44% do total de alunos com baixa visão. Apesar da pequena incidência de matrículas, observa-se que no estado do Rio Grande do Norte, o maior número de matrículas da unidade refere-se a estas deficiências (cegueira e baixa visão).

Os dados apontam a inexistência de matrículas em três estados brasileiros: Acre, Roraima e Espírito Santo. Ao investigar a história da Educação Especial do estado de Roraima, Siems (2013) apresenta elementos para a compreensão sobre a inexistência de matrículas de espaços segregados no estado, especificamente de caráter privado. Segundo a autora, a educação especial nesta unidade da federação configurou-se de forma peculiar em relação aos outros estados brasileiros, porquanto não foi pelo viés da filantropia que os primeiros serviços destinados às pessoas com deficiência se deram, pois desde os primórdios o poder público roraimense assumiu a educação das pessoas com deficiência. Nas palavras da autora,

O pioneirismo no formato dessa ação, ao contrário do que supúnhamos antes de iniciar nosso trabalho de pesquisa, não acontece em decorrência de pressões de movimentos sociais ou de famílias locais que exigissem dos governos o atendimento das necessidades de seus membros com deficiência, mas como parte

de um movimento nacional que se amplia. Neste sentido, Roraima reflete os impactos dos movimentos sociais nacionais e internacionais de reivindicação dos direitos das pessoas com deficiência (SIEMS, 2013, p. 282).

Em relação à realidade do estado do Espírito Santo, não encontrou-se pesquisas que se debruçaram sobre esta inexistência, deste modo, foi realizado o contato com pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo, que relataram o não registro no censo escolar pelo fato das instituições especiais não serem compreendidas na legislação estadual como escolas de educação especial. Assim, as APAEs e Pestalozzis do estado capixaba são credenciadas junto à Secretaria Estadual de Educação para ofertar apenas atendimento educacional especializado no contra turno.

Sobre o estado do Acre, também não foram encontradas pesquisas, por isso realizou-se contato com a Secretaria de Educação na diretoria da educação especial. Segundo a coordenadora da área, não encontram-se escolas de educação especial e classes especiais no estado desde 2002, pois como o estado do Espírito Santo, as APAEs ofertam os serviços de apoio no AEE.

Vale destacar que esses estados não registraram dados de matrículas em instituições especiais no censo escolar, o que não significa a inexistência de instituições especiais ou de alunos que frequentam estas instituições. Como o objetivo desta pesquisa é a análise dos indicadores educacionais, foge da finalidade do estudo a busca de tal informação.

Retomando a concentração de matrículas nos demais estados, constata-se que o percentual de alunos com deficiência em espaços segregados de ensino é elevado, sendo reflexo das políticas educacionais atuais que possibilitam a participação de instituições especiais no atendimento de alunos com NEE. Estas instituições “são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva, para aqueles sujeitos em idade escolar obrigatória e também para todos os outros mediante novos processos de gestão” (MELETTI, 2014, p. 794).

Vale destacar a expressiva incidência de matrículas de alunos com deficiência intelectual, sendo de forma predominante em todas as regiões brasileiras. Essa concentração de matrículas não ocorre somente na modalidade substitutiva, pois ao analisar a escolarização de alunos com deficiência na EJA,

Gonçalves (2012) também identificou tal predomínio de matrículas referentes à deficiência intelectual. Os estudos de Bueno e Meletti (2011) também encontraram tal incidência nas matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação infantil e no ensino fundamental.

Observa-se que esse elevado número de matrículas de alunos com deficiência intelectual em todas as modalidades reflete a complexidade que essa deficiência apresenta na área da educação especial. Em relação ao espaço segregado, no que tange às instituições filantrópicas, verifica-se que essa concentração ocorre por conta das inúmeras instituições destinadas ao atendimento de alunos com deficiência intelectual, como as APAEs.

A tabela 10 apresenta o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados por etapa de ensino nas instituições privadas.

Tabela 10 - <sup>23</sup> Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na modalidade substitutiva por etapa de ensino da educação básica no Brasil - 2013.

Unidade da Federação	Etapa de Ensino						Total geral de matrículas
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA	
	Creche	Pré-escola	8 ANOS	9 ANOS			
<b>Brasil</b>	<b>7126</b>	<b>9851</b>	<b>9741</b>	<b>108579</b>	<b>1233</b>	<b>57557</b>	<b>194420</b>
Acre	0	0	0	0	0	0	0
Amapá	22	14	37	163	0	324	560
Amazônia	86	174	107	1314	0	921	2609
Pará	59	63	14	1026	0	91	1253
Rondônia	133	102	55	468	33	1024	1815
Roraima	0	0	0	0	0	0	0
Tocantins	111	75	0	1353	0	577	2116
<b>Norte</b>	<b>411</b>	<b>428</b>	<b>213</b>	<b>4324</b>	<b>33</b>	<b>2937</b>	<b>8353</b>
Alagoas	0	43	0	221	0	127	391
Bahia	74	199	272	2225	0	1514	4284
Ceará	13	225	0	1214	164	537	2153
Maranhão	67	333	742	1944	13	1083	4182
Paraíba	8	31	0	503	32	200	774
Pernambuco	37	404	1623	2947	40	935	5986
Piauí	2	17	62	174	0	70	338
Rio Grande do Norte	0	0	0	21	0	0	21
Sergipe	0	5	77	296	27	493	898
<b>Nordeste</b>	<b>201</b>	<b>1.257</b>	<b>2.776</b>	<b>9545</b>	<b>276</b>	<b>4959</b>	<b>19.027</b>
Distrito Federal	106	829	97	1978	0	971	3981
Goiás	198	167	327	780	0	389	1861
Mato Grosso	190	271	233	1293	6	2294	4523
Mato Grosso do Sul	312	301	0	4041	0	83	4737
<b>Centro Oeste</b>	<b>806</b>	<b>1568</b>	<b>657</b>	<b>8092</b>	<b>6</b>	<b>3737</b>	<b>14866</b>
Espírito Santo	0	0	0	0	0	0	0
Minas Gerais	1561	1842	240	16714	0	15119	35499
Rio de Janeiro	143	371	116	11181	133	1279	13268
São Paulo	975	1750	833	37145	407	5325	46435
<b>Sudeste</b>	<b>2679</b>	<b>3963</b>	<b>1189</b>	<b>65040</b>	<b>540</b>	<b>21723</b>	<b>95134</b>
Paraná	2281	1965	4491	13650	105	18144	40636
Santa Catarina	361	99	74	149	10	637	1330
Rio Grande do Sul	387	571	341	7779	263	5420	14761
<b>Sul</b>	<b>3029</b>	<b>2635</b>	<b>4906</b>	<b>21578</b>	<b>378</b>	<b>24201</b>	<b>56727</b>

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC/INEP, 2013.

Por meio dos dados apresentados na tabela 10, verifica-se que a educação infantil representou 8,73% do total de matrículas na modalidade substitutiva, contabilizando 16.977 matrículas, sendo 7.126 matrículas na creche e 9.851 matrículas na pré-escola. Entre as regiões brasileiras, observa-se que o sudeste (39,12%) e o sul (33,36%) obtiveram os maiores percentuais de matrículas desta etapa. Destaca-se o estado do Paraná, o qual computou 4.246 matrículas, representando aproximadamente 25% do total de matrículas desta etapa em âmbito nacional. Ao comparar o centro-oeste (13,98%), nordeste (8,58%) e norte (4,94%) com a concentração de matrículas na região sudeste e sul, constata-se uma discrepância na oferta da etapa.

<sup>23</sup> Os dados gerais representam o número total de matrículas disponibilizadas pelo banco em todas as etapas de ensino, incluindo a educação profissional. Para a análise deste trabalho, optou-se por trabalhar apenas com a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e a EJA.

Verifica-se que o percentual nacional de alunos inseridos na educação infantil é pequeno ao ser comparado com outras etapas. Os dados do ensino privado se assemelham aos dados do ensino regular – lócus em que esta etapa deveria efetivamente ocorrer. Verifica-se, assim, que “[...] a pouca relevância que as políticas educacionais voltadas para alunos com deficiência têm dado à educação infantil, expressa pelo número reduzido de matrículas em relação às estimativas de incidência”, reflete a precariedade da inserção das crianças ao ensino (BUENO; MELETTI, 2011, p. 10). Dessa forma, a educação infantil configura-se como uma etapa de ensino indispensável, inclusive ao alunado da educação especial, visto que é a base para o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos científicos (BUENO; MELETTI, 2011).

A etapa com o maior percentual de matrículas foi o ensino fundamental, correspondendo 60,85% do total geral. De suas 118.320 matrículas, 9.741 matrículas referem-se ao ensino fundamental de oito anos e 108.579 matrículas ao ensino fundamental de nove anos. Dentre as regiões brasileiras, o sudeste obteve o maior número de alunos matriculados nessa etapa, aproximadamente 55,97% do total. Os dados apontam que as matrículas concentraram-se no ensino de nove anos, representando 98,20% das matrículas do ensino fundamental desta região.

A região sul representou 22,38% do total de matrículas no ensino fundamental, tornando-se a segunda região com o maior percentual. Destaca-se, nessa região, o número de matrículas no ensino de oito anos, visto que das 9.741 matrículas nacionais, 4.906 matrículas foram ali computadas. Observa-se a concentração de matrículas do Paraná (4.491 matrículas), as quais representaram no ensino de oito anos 46,10% do total nacional.

A região nordeste somou 12.321 matrículas, correspondendo 10,41% de matrículas nesta etapa (2.776 ensino de oito anos e 9.545 ensino de nove anos). Verifica-se que os estados de Alagoas, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte não somaram matrículas no ensino de oito anos. Na região centro-oeste, o estado do Mato Grosso do Sul também não computou matrículas no ensino de oito anos. Esta região, representou 7,39% das matrículas nacionais desta etapa. A região norte obteve o menor percentual de matrículas no ensino fundamental (3,83%). No estado do Tocantins, foi apurado o maior número de matrículas no

ensino de nove anos (1.353 matrículas), entretanto, não contabilizou matrículas no ensino de oito anos.

Por meio dos dados, observa-se a concentração de matrículas da modalidade substitutiva no ensino fundamental. Tais indicadores também podem ser verificados no ensino regular, visto que esta etapa é obrigatória, segundo a LDBN/1996.

A predominância de matrículas no ensino fundamental de nove anos ocorre por meio das atuais políticas educacionais brasileiras que regulamentaram, a partir da lei 11.114/2005, a inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental. Justifica-se a ampliação do ensino fundamental, vislumbrando a universalização do ensino no país. As proposições legais afirmam que

o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2007, p. 6).

Para que as instituições privadas tenham acesso aos convênios públicos, elas necessitam se enquadrar nas normativas educacionais e, por isso, ofertam essa etapa. Pode-se observar que a assistência do poder público às instituições especiais é uma forma de assumir a educação especial pelo viés da filantropia. Assim, a etapa de ensino obrigatória e de dever estatal é ofertada por uma iniciativa privada, que “auxilia” o poder público a reduzir gastos.

O ensino médio apresentou o menor número de matrículas da modalidade substitutiva (1.233 matrículas), representando 0,63% do total geral de matrículas. Como nas demais etapas, a concentração de matrículas encontrou-se na região sudeste, que correspondeu 43,79% das matrículas. A região sul (30,65%) contabilizou 378 matrículas, sendo que 263 matrículas encontraram-se no estado do Rio Grande do Sul. A região nordestina (22,38%) somou 276 matrículas e o estado do Ceará obteve a maior concentração (164 matrículas). Encontrou-se matrículas dessa etapa na região norte (2,67%) apenas no estado de Rondônia (33 matrículas). E a região centro-oeste obteve o menor percentual nacional (0,48%), computando seis matrículas no estado do Mato Grosso.

Estes dados possibilitam a compreensão de que os percentuais inferiores do ensino médio representam o afunilamento das matrículas, visto que a concentração dos alunos encontrou-se no ensino fundamental e muitos não alcançam a etapa de ensino subsequente. Um dos objetivos do ensino médio, apresentado na LDBN/1996, é a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. Por esta ótica, observa-se que o ensino médio é enredado em torno aos interesses do capital, visto que a escolarização das camadas populares está voltada a um ensino alienado, que não possibilita ao indivíduo uma formação consciente. Constatou-se que a ênfase na obrigatoriedade do ensino fundamental e os singelos investimentos no ensino médio são reflexos de interesses e impasses políticos, como apresentado nas palavras de Kuenzer (2000),

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico (KUENZER, 2000, p. 23).

A etapa de ensino da EJA representou o segundo maior percentual de matrículas na modalidade substitutiva (29,60%). Destaca-se o elevado número de matrículas da região sul, que representou, no ano analisado, 42,04% das matrículas gerais da etapa. O estado do Paraná contabilizou o maior número de matrículas entre todos os estados brasileiros (18.144 matrículas), correspondendo 31,51% do total geral de matrículas.

A região sudeste também apresentou um percentual significativo, aproximadamente 37,74% do total de matrículas desta etapa. O estado de Minas Gerais (15.119 matrículas) somou o maior número de matrículas da EJA nesta região (21.723 matrículas). A região nordeste (8,61%), centro-oeste (6,49%) e norte (5,10%) apresentaram percentuais menores. Observa-se que o estado do Rio Grande do Norte não computou nenhuma matrícula nessa etapa de ensino.

Nota-se um percentual significativo de matrículas na EJA e estudos apontam que essa característica não se restringe ao ensino especial, visto que a problemática é tecida no bojo da educação brasileira.

No que se refere às matrículas de alunos com deficiência na EJA, segundo as etapas de ensino, merece destaque a concentração desta população nas séries iniciais da EJA especial. Isso sustenta a análise de que a trajetória de escolarização de alunos com deficiência é marcada por carências escolares, seja na modalidade regular ou especial. Em estudo anterior, Liduenha e Meletti (2009), pudemos constatar que alunos com deficiência, mesmo com trajetória de escolarização desde a infância, eram encaminhados às séries iniciais da EJA regular em função da disparidade idade-série e do não aprendido (GONÇALVES, 2012, p. 64).

Os dados apresentados nessas etapas de ensino evidenciam as precariedades encontradas na educação especial. A concentração de matrículas no ensino fundamental, pequenos índices no ensino médio e elevado número na EJA, refletem a não escolarização do público alvo da educação especial nesta modalidade.

A tabela 11 apresenta as matrículas nacionais dos alunos com NEE, inseridos em espaços segregados, segundo relação idade/série.

Tabela 11 - Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na modalidade substitutiva, no Brasil, segundo relação idade/série - 2013

Série/ano	IDADE														Total
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1 8	8	37	153	373	666	700	728	635	600	430	361	234	177	132	5234
2 8	2	2	14	38	47	45	61	56	59	52	43	26	23	26	494
3 8	0	3	5	9	20	21	26	17	31	21	23	13	17	16	222
4 8	0	0	0	1	6	11	18	13	24	17	9	16	23	15	153
5 8	0	0	0	0	1	2	19	31	48	61	34	38	17	9	260
6 8	0	0	0	0	1	1	5	27	35	47	50	46	46	25	283
7 8	0	0	0	0	0	0	0	1	30	32	39	53	57	36	248
8 8	0	0	0	0	0	0	0	0	7	16	36	61	87	49	256
1 9	115	1098	2745	2005	2012	1976	2077	2127	2218	2170	1920	1722	1723	1368	25276
2 9	17	83	1050	2958	2680	2483	2316	2365	2291	2325	2087	1992	1471	704	24822
3 9	6	20	53	462	1230	1308	1164	1123	1090	1039	759	629	573	494	9950
4 9	0	3	6	30	277	665	676	751	836	773	622	590	446	356	6031
5 9	0	0	10	18	23	233	497	691	825	885	828	571	509	423	5513
6 9	0	0	0	2	2	14	68	131	122	136	112	91	83	47	808
7 9	0	0	0	0	0	1	3	48	96	93	89	80	57	66	533
8 9	0	0	0	0	0	0	1	1	31	78	66	48	49	43	317
9 9	0	0	0	0	0	7	17	14	17	34	78	103	85	106	461
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>1246</b>	<b>4036</b>	<b>5896</b>	<b>6965</b>	<b>7467</b>	<b>7676</b>	<b>8031</b>	<b>8360</b>	<b>8209</b>	<b>7156</b>	<b>6313</b>	<b>5443</b>	<b>3915</b>	<b>80861</b>

Fonte: Elaboração própria com base no modelo desenvolvido por Ferraro (1999) e nos microdados do Censo da Educação Básica: MEC/INEP, 2013.

	Na série ou ano esperados	Defasagem de um ano nos estudos	Defasagem de mais de dois anos nos estudos
--	---------------------------	---------------------------------	--

Por meio da tabela 11, observa-se que 80.861 alunos com NEE, entre 5 e 18 anos, encontraram-se no ensino fundamental. Desse total, 7.150 alunos estavam matriculados no ensino de oito anos e 73.711 alunos no ensino de nove anos. Verifica-se que a maior incidência de matrícula ocorre entre 10 a 15 anos. Essa faixa etária também corresponde ao maior índice de alunos em defasagem (98,70%). Vale destacar o número de jovens entre 16 e 18 anos que estavam matriculados no ensino fundamental, contabilizando 15.671 matrículas. Desse total, aproximadamente 61,54% encontraram-se nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Em relação ao ensino de oito anos, constata-se que apenas 314 alunos com NEE estavam matriculados na idade adequada, representando 4,39% do total de matrículas. Os alunos que se encontravam com um ano de defasagem idade/série corresponderam 8,29% do total, computando 593 matrículas e 6.138 alunos com NEE (85,29%) estavam com defasagem de dois anos ou mais. Destaca-se o elevado percentual de alunos que se encontraram matriculados na 1ª série, aproximadamente 73,20% do total de matrículas do ensino de oito anos.

No ensino de nove anos, estavam matriculados 3.301 alunos com NEE em idade adequada (4,47%). Em relação aos alunos com defasagem de um ano, computaram 8.556 matrículas (11,60%) e com defasagem de dois ou mais anos, encontram-se matriculados 61.469 alunos (83,39%). Observa-se uma concentração de matrículas nos dois primeiros anos de escolarização, pois do total de 73.711 alunos, 50.098 estavam matrículas no 1º ou 2º ano do ensino fundamental.

Ao cotejar esses dados com os dados apresentados no trabalho realizado por Meletti e Ribeiro (2014), que analisaram a relação idade/série das matrículas de alunos com NEE entre 6 e 18 anos no Brasil em 2012, observou-se que os índices de defasagem em espaços segregados são maiores, pois em 2012, encontrou-se 64,14% de alunos em defasagem de dois ou mais anos, enquanto os dados de 2013 contabilizaram em média 84,34%.

Os dados apresentam um cenário preocupante, visto que os alunos inseridos em espaços segregados não estão sendo escolarizados na idade adequada. Segundo Meletti (2014),

Os dados de relação idade/série denunciam a precariedade da permanência e da inserção da população com necessidades educacionais especiais em processos efetivos de escolarização. Ferraro (1999, p. 24) considera que alunos com mais de dois anos de defasagem compõem o grupo dos *excluídos na escola*, ou seja, [...] exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência (MELETTI, 2014, p. 805).

Os indicadores apresentam o insucesso escolar desses alunos nas instituições especiais, e uma hipótese é a precariedade das práticas pedagógicas tecidas nesses espaços. O estudo de Ferreira (1994), baseado nos aportes teóricos-metodológicos de Vygotsky e Leontiev, sustenta essa afirmação pois, ao analisar as práticas educativas realizadas com alunos com deficiência intelectual em uma instituição especial, verificou que as prioridades desses espaços eram de ensinar competências e treinamentos de habilidades básicas, como afazeres domésticos e cuidados pessoais. A autora também apontou que as atividades eram fragmentadas, descontextualizadas e os alunos infantilizados, dificultando a percepção própria como sujeitos históricos e sociais.

Retomando as discussões apresentadas no balanço de produção, verifica-se que não foram encontradas pesquisas acerca das práticas pedagógicas estabelecidas nas instituições especiais. Tal dado apresenta uma lacuna na área, que se silencia a uma realidade preocupante. Deve-se investigar qual conteúdo está sendo ofertado ao alunado da educação especial, como ele está sendo ofertado e em quais condições, visto que a superação das desigualdades sociais só ocorrerá quando fornecer as pessoas das camadas desfavorecidas conhecimentos sistematizados historicamente produzidos, que possibilitam uma formação crítica da realidade social (SAVIANI, 2012).

Tanto os dados de defasagem como os de etapa de ensino reforçam a necessidade de questionarmos o cadastro das instituições especiais no Censo Escolar como escolas do sistema nacional de ensino. Como apresentado anteriormente, as instituições especiais tiveram que se reorganizar para se enquadrarem nas exigências legais para a manutenção do financiamento público. Para cumprir com estas exigências, as instituições especiais, sob orientação dos documentos elaborados pela FENAPAES organizaram-se para apresentar uma “roupagem pedagógica” que permitiu seu reconhecimento como escola e o consiguiente cadastro nos censos escolares.

Dentre as medidas adotadas, destacamos a indicação de oferta de diferentes etapas de ensino, tais como educação infantil, ensino fundamental e EJA. Meletti (2006) ainda mostra que essas alterações se estruturaram superficialmente, sem alavancar a transformação da instituição especial em escola, ou seja, com aparência de mudança conseguiram manter e consolidar as bases institucionais anteriores.

Assim, a análise dos dados de defasagem idade/série corrobora o entendimento de que as instituições especiais não se constituem como escolas, já que a não progressão dos alunos não pode ser atribuída apenas aos problemas inerentes à sua condição de deficiência. Tais análises sustentam o entendimento de que o trabalho desenvolvido nas instituições especiais não consegue inserir os alunos com deficiência ali matriculados em processos efetivos de escolarização.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar a atual configuração das instituições especiais privadas por meio dos indicadores educacionais oficiais do poder público brasileiro. Para tanto, utilizou-se os dados referentes à modalidade substitutiva dos bancos de matrícula e escola dos Microdados da Educação Básica e dados de escolas, disponíveis no banco *online* “Data Escola Brasil”.

Pensando-se na compreensão da educação especial brasileira e na participação da filantropia na área, foi organizado um referencial teórico baseado no materialismo histórico dialético, que procurou problematizar não somente as contradições da educação brasileira, mas também as relações público e privado na educação especial.

Para uma reflexão mais adensada sobre o objeto de estudo, foi elaborado um levantamento da produção científica sobre as instituições especiais na área. Resgatando a totalidade do estudo realizado, serão tecidas algumas ponderações:

### **a. Participação da filantropia na educação especial e o silenciamento da área científica**

Retomando o referencial teórico apresentado deste trabalho, observa-se que os primeiros serviços destinados aos alunos com NEE foram assumidos pelo viés da caridade e da filantropia. Por meio de lutas e pressões sociais, os direitos das pessoas com deficiência foram inseridos nas normativas legais, possibilitando o acesso do público alvo da educação especial a espaços regulares de ensino. Por outro lado, estas mesmas normativas garantem a permanência das instituições privadas como espaço de atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil. Nesse contexto, as instituições especiais se reorganizaram, atuando em uma “perspectiva inclusiva” e adquirindo financiamentos que se equiparam aos destinados ao sistema regular (FRANÇA, 2014)

Os eventos e documentos organizados pelos organismos internacionais em meados da década de 1990, apresentando a educação das pessoas com deficiência em uma perspectiva inclusiva, influenciaram a reestruturação das políticas educacionais brasileiras e intensificaram a produção do conhecimento científico à nova realidade. Verifica-se tal movimento no balanço de produção referente às instituições privadas, uma vez que os espaços segregados deixaram de ser o lócus de investigação e estudos sobre a realidade inclusiva começam a ser realizados.

Deve-se considerar que, apesar da inserção de vários alunos com NEE na escola regular, uma parcela significativa de alunos permaneceram nas instituições especiais. Por outro lado, pequeno número de pesquisas sobre a realidade segregada demonstra um silenciamento da área acadêmica. Tal dado é alarmante, pois o fato das instituições se reorganizarem para aderir às exigências políticas e a falta de investigação da área científica cristalizam a participação das instituições e a sua compreensão como “escola”, uma vez que não é questionada.

Outro ponto que chamou particular atenção foi a inexistência de estudos que analisaram a realidade das classes especiais brasileiras, a partir dos anos 2000, apresentando a impressão de ausência desses espaços na área, o que não é verificado nos indicadores, sendo que aproximadamente 1.763 escolas brasileiras ofertam classes especiais.

#### **b. A marca filantrópica das instituições especiais e sua concentração nas regiões mais ricas do país**

A partir dos dados dessa pesquisa, foi possível verificar que 94,56% das matrículas da modalidade substitutiva são de alunos que encontraram-se nas instituições filantrópicas. Estes dados apresentaram a força política que as instituições possuem e a constituição de uma educação especial segregada organizada pelo viés da cariedade e da filantropia. Esta estrutura impossibilita a compreensão da educação destes indivíduos como um direito social, uma vez que está alicerçado no dever moral e na benevolência da sociedade (MELETTI, 2006).

Outro dado relevante encontrado foi a concentração de matrículas na modalidade substitutiva em três estados brasileiros: São Paulo (39.142

matrículas); Minas Gerais (29.645 matrículas) e Paraná (33.311 matrículas), sendo assim responsáveis por 52,51% das matrículas desta modalidade.

Ao analisar o discurso apregoado pela filantropia, em que seu foco de atuação são os lugares em que o poder público não assume a educação das pessoas com deficiência, verifica-se uma contradição, uma vez que, o maior número de instituições encontra-se nos estados mais ricos e desenvolvidos do país. Marques (2015), ao analisar o financiamento de uma instituição especial no estado do Paraná, constatou que aproximadamente 84% dos recursos são oriundos do poder público federal, estadual e municipal. Este dado apresenta que não há omissão por parte do Estado, mas como colocado por Meletti (2014), que ele compreende a educação especial em uma perspectiva segregada e filantrópica.

Tais dados proporcionam subsídios para afirmar que as instituições se estruturam nas regiões em que a participação do poder público é mais consolidada.

### **c. A reorganização das instituições especiais em uma perspectiva inclusiva e o insucesso escolar dos alunos com deficiência nestes espaços**

Observou-se na literatura e nos indicadores que as instituições especiais, a partir de suas influências políticas, sempre foram atuantes nas discussões sobre a educação das pessoas com deficiência. A partir das exigências legais, tais organizações se reestruturaram, no âmbito burocrático, para continuarem atuantes na área, apresentando um caráter mais pedagógico em suas propostas de trabalho (MELETTI, 2006).

No entanto, os dados apresentam que o caráter de “escolas” encontra-se somente nos documentos elaborados por estas organizações, uma vez que são elevados os índices de defasagem idade/série. Segundo o censo escolar, aproximadamente 83% dos alunos entre 5 e 18 anos, no ensino fundamental de nove anos encontraram-se em defasagem de dois ou mais anos em sua escolarização.

Esses dados possibilitaram o questionamento sobre qual educação/ensino é ofertado aos alunos inseridos nas instituições especiais, visto que tais alunos não possuem sucesso acadêmico. Dessa forma, estes dados

sustentam a afirmação de que as instituições especiais não são escolas, que seu objetivo principal não é proporcionar acesso aos conhecimentos científicos sistematizados. Sendo assim, as instituições especiais se reestruturaram de forma superficial, com o objetivo de manter suas parcerias para financiamento do poder público.

Pode-se afirmar que a participação das instâncias privadas e a oferta de serviços segregados são reflexos das políticas inclusivas insuficientes que estão postas na área educacional a partir da pressão dos movimentos dessas instituições. Os dados censitários precários sobre a escolarização dos alunos com deficiência em espaços segregados retratados neste estudo permitem a crítica às políticas inclusivas que mascaram as contradições, impossibilitando a análise crítica da realidade e que consolidam as instituições especiais filantrópicas como responsáveis por grande parcela das pessoas com deficiência no Brasil.

Acima de tudo, é possível constatar que a manutenção dessa população em espaços segregados de ensino não garante o direito à educação e à apropriação do conhecimento formalmente produzido e culturalmente preservado pelo homem.

## REFERÊNCIAS

ABPEE. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Disponível em: <http://www.abpee.net/> Acesso em: 12/03/2015.

ANPED, **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: [www.anped.org.br/](http://www.anped.org.br/) Acesso em: 17/03/2015.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. As políticas de educação especial: região Sul. Anais 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/07/2015.

BARBOSA, Maria Vera Lúcia Barbosa; DEL PRETTE, Zilda Aparecida. Habilidades sociais em alunos com retardo mental: análise de necessidades e condições. **Revista Educação Especial**. nº 20. Santa Maria, 2002. p. 13-30.

BOETTGER, Andréa Rizzo dos Santos; LOURENÇO, Ana Carla; CAPELLONI, Vera Lucia Messias Fialho. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**. vol. 26. nº 46. Santa Maria, 2008. p. 385-400.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: Uma prerrogativa da educação especial? In: \_\_\_\_\_ BUENO, José Geraldo Silveira (Org.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: SP. Junqueira&marin. 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, São Paulo, 2011.

BOROWSKY, Fabíola. O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos. **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e administração da Educação**. Recife, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação (MEC).. Brasília. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 26/04/2015.

\_\_\_\_ Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB nº 2**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em 15/05/2015.

\_\_\_\_ Ministério da Educação (MEC). **Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. Brasília. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> Acesso em: 28/04/2015.

\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 5/5/2015.

\_\_\_\_ Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008a. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 19/04/2015.

\_\_\_\_ Ministério da Educação (MEC). **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**, Brasília.2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 22/04/2015.

\_\_\_\_ Ministério da Educação **Decreto 9.649 de 25 de Agosto de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) . Acesso em: 3/11/2015

\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília. 2010.

\_\_\_\_ Ministério da Educação (MEC). **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 15/04/2015.

Ministério da Educação (MEC) **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 10/11/2015.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em:** <<http://www.inep.gov.br>. Data de acesso: 20/04/2015.

\_\_\_\_Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica –**

2013. Disponível

em:<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 15/07/2014.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Data Escola Brasil**. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: 10/06/15.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprovação do Plano Nacional da Educação. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) . Acesso em: 17/04/2015.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação (MEC). **Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica de valorização dos profissionais da educação**: Perguntas frequentes. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/Documentos/Perguntas%20frequentes%20-%20FUNDEB%20-%20FNDE.PDF> . Acesso em: 23/04/2015.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação (MEC). **Censo Escolar**: Caderno de instruções. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2014c. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2014/caderno\\_de\\_instrucoes\\_2014\\_versao\\_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2014/caderno_de_instrucoes_2014_versao_preliminar.pdf). Acesso em: 27/04/2015.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação (MEC) **Lei 13.146 de 6 de julho de 2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 25/11/2015.

\_\_\_\_\_ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Benefício de Prestação Continuada**. Disponível em: <http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/bpc-beneficio-prestacao-continuada#> .Acesso em: 20/11/2015.

BRASÍLIA, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Pedagógicas para a Educação Especial - 2010**. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed\\_especial/orient\\_pedag\\_ed\\_especial2010.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf). Acesso em: 18/07/15.

CAIADO, Katia Regina Moreno; TOREZAN, Ana Maria. Classes Especiais: Manter, Ampliar ou Extinguir? Idéias para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. vol. 6 nº 1. p. 31-37. 1995.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. Revista "**Educação Especial**" v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. Santa Maria, 2009.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. São Paulo, 2009.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. **O benefício de prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho**. Anais 35ª Reunião Anual da ANPED. Natal: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/02/2015.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral Camargo; TOREZAN, Ana Maria Torezan. Interlocução entre pais e profissionais da área de educação especial e suas concepções sobre a deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol. 10 nº 3. Marília, 2004. p. 337-353.

CASARIN, Marília de Ruciele Copetti; SOMAVILA, Lucimara; BATISTELA, Pedro Antônio. Estruturas motoras e conduta escolar dos portadores de deficiência mental – PDMs. **Revista Educação Especial**. nº 23. Santa Maria, 2004. p. 61-68

CORREDEIRA, Rui Manuel Nunes; et al. Como avaliar a percepção de competência e aceitação social de crianças com paralisia cerebral? **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.13. nº 3. set/dez. 2007. p.325-344.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. 399f. Tese - (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

DIAS, Edmundo Fernandes. Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores. In: \_\_\_\_\_ LIMA, Sueli Guadalupe de Lima. (Org.) **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: SP. Junqueira&marin. 2009.

FRANÇA. Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial**: Complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2015. 364f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015

FENASP. **Federação Nacional das Associações Pestalozzi**. Disponível em: [www.fenasp.org.br](http://www.fenasp.org.br). Acesso em: 10/04/2015.

FENAPAES. **Um pouco da história do movimento das APAES**. Federação Nacional das APAES. Brasília. 2008. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/>. Acesso em: 15/22/2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67). jan./abr. 2012. p. 129-146

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência intelectual.** 1994. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença.** 3 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial.** vol.17, n.spe1. Marília. 2011. p. 143-170.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política pública de inclusão: Uma análise no campo da educação especial.** 2004. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GATTI, Bernadete. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. In: Educação Inclusiva no Brasil - **Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro**, Rio de Janeiro, v.1, 2003/2004, p.1-63.

GLAT, Rosana; MASCARO, Cristina Angélica. **Práticas escolares inclusivas no cenário fluminense: o que revelam as pesquisas?** I Seminário Internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo. Rio de Janeiro, 2014.

GOÉS, Ricardo Schers de. **O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008).** 2009. 65f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** 2012. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1994. p. 135-162.

JANNUZZI, Gilberta Martino. Oficina Abrigada e “Integração” do “Deficiente Mental”. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. vol. 1. p. 51-63, 1992.

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

JANNUZZI, Gilberta Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. APAE: 1954 -2011: Algumas reflexões. Autores Associados. Campinas. 2013.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**. Brasília, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Caderno CEDES** vol.19 n.46 Campinas set. 1998.

\_\_\_\_\_. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais**. A institucionalização de pessoas com deficiência múltiplas. 1999. 123f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, Curitiba. jul./set. 2011. p. 61-79.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Análises de possíveis impactos do programa educação inclusiva: Direito à diversidade. **Rev. EDUR**, v. 34, n.12, p. 49-63, Rio de Janeiro, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Porto Alegre, 2000. p. 15-39.

\_\_\_\_\_. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente**. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas Autores Associados, 2002. p. 77-95.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **O movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2010.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Análise da compreensão textual de surdos adultos de textos em língua de sinais e escritos**. Anais 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/02/2015.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: \_\_\_\_\_ LIMA, Sueli Guadalupe de Lima. (Org.) **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Junqueira&marin: Araraquara, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola de conhecimento para os ricos, a escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, São Paulo, 2012.

MACHADO, Fabiane Arruda; MARQUEZAN, Reinoldo. O texto jornalístico: desencadeador do desenvolvimento da leitura e da escrita da pessoa com deficiência mental. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. nº 21. p. 31-37. 2003.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados**. Anais 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/02/2015.

MARQUES, Emanuely Fernanda. **Política de educação especial e a reestruturação de instituições especiais no Paraná**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Editora: Navegando. Campinas, 2011.

MAFFEZOL, Roberta Roncali; GOÉS, Maria Cecília Rafael. **Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades**. Anais 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/02/2015.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. vol. 7 nº 1. p. 77-90. 2001

\_\_\_\_\_. **Educação Especial da pessoa com deficiência mental em instituições especiais: da política à instituição concreta**. 2006. 136f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciência e Cognição**. v.3 p. 199-213. 2008a Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 03/05/2015.

\_\_\_\_\_. **APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais**. Anais 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED,

2008b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4852--Int.pdf>. Acesso em: 25/04/2015.

\_\_\_\_\_. Indicadores Educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. **Educação e Realidade**. v. 39, n. 3, jul./set. Porto Alegre, 2014. p. 789-809.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. v. 34, n. 93. **Caderno Cedes**, Campinas, 2014. p. 175-189,

MESTRINER, Maria Luisa. **O Estado entre a Filantropia e a Assistência Social**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais - 2014**. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved>. Acesso em: 18/07/2015.

MULLER, Tânia Mara Pedroso. A primeira escola especial para crianças anormais no distrito federal: O pavilhão Bourneville (1903-1920). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 6. p. 79-96. Marília, 2000.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em Educação).USP. São Paulo, 2010.

PACANARO, Sílvia Verônica; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça. Avaliar habilidades intelectuais e viso-motoras em pessoas com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.14. nº 2. 2008. p.311-326

PAULA, Liana Salmeron Botelho de; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. A motivação social nas interações escolares e o desenvolvimento de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol. 10 nº 2. Marília. 2003. p. 183-197.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. In:\_\_\_\_\_ BUENO, José Geraldo Silveira (Org.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: SP. Junqueira&marin. 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In:\_\_\_\_\_ PERONI, Vera Maria Vidal (Org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília. Autores e autoras, 2013.

PINTO, Gláucia Uliana; GOÉS, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol. 12 nº 1. jun/abr. Marília, 2006. p. 11-28.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, As Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil**. Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em Educação) UFSCar. São Carlos, 2011.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. **A Sociedade Pestalozzi e a educação especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940**. Anais 34ª Reunião Anual da ANPED. Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/02/2015.

RAMOS, Alice de Souza; ALVES, Luciana Mendonça. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.14. nº 2. 2008. p.235-250.

REBELO. Andressa dos Santos. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado: Análise dos Indicadores Educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. 2012. 166f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2012.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas**. 2010. 184f. Dissertação de Mestrado (Pós Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

**REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial>. Acesso em: 19/03/2015.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; ARMELIN, Rafael Guillard. Implementação de estratégias metodológicas junto a uma instituição para deficientes mentais. **Revista Educação Especial**. vol. 21. nº 32. Santa Maria, 2008. p. 201-210.

SANTOS, Maria Laudicêa dos; ALMEIDA, Maria Amélia; BZUNECK, José Aloyseo. A atuação de alunas de magistério em treinamento de AVD numa APAE: uma análise experimental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, 1994. p. 39-51.

SANTOS, Reseli Albino dos; MENDONÇA, Suelene Regina; OLIVEIRA, Mercia Cunha. A instituição especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**. vol. 27. nº 48. Santa Maria, 2014. p. 41-52.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Educação Especial no Brasil: Retrato Atual da Sociedade Pestalozzi (2011-2012)**. 2013. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial). UFSCar. São Carlos, 2013.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: da institucionalização do anormal à inclusão escolar**. Anais 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/02/2015.

SAVIANI. Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. Ed. Campinas – SP. Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Realidade**. v. 34, n. 124, jul./set. Campinas, 2013. p. 789-809.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas – SP. Autores Associados, 2014.

SIEMEMS. Maria Edith Romano Marcondes. **Educação Especial em Roraima: História, política e memória**. 2013. 359f. Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

SCHETTERT, Lenir Santos. Reflexão sobre as interações sociais: pessoas idosas com deficiência mental. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. nº 29. 2007. p. 1-6.

SHIROMA, Eneida. MORAES, Maria Célia M. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Shirley. **Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial**. Anais 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10/02/2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: 27/04/2015.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979

\_\_\_\_\_. **Base e superestrutura na teoria da cultura marxista**. IN: \_\_\_\_\_. *Cultura e Materialismo*. Trad. André Glaser – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_ Sociedade Civil e Política de Identidade. In: \_\_\_\_\_ **Democracia contra o Capitalismo**. São Paulo. Boitempo, 2011

ZANNI, Karina Piccin; FILHO Heber de Souza Maia; MATSUKURA, Thelma Simões. Impacto da epilepsia no processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.16. nº 2. p.215-250. mai/ago. 2010.

## APÊNDICES

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continua)

		<b>Artigo 01</b>
<b>Título</b>		Oficina Abrigada e “Integração” do “Deficiente Mental”
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		1992
<b>Autor</b>		Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi
<b>Instituição do autor</b>		Universidade Estadual de Campinas
<b>Objetivo</b>		Refletir sobre a proposta de trabalho das Oficinas Abridadas
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Alunos das Oficinas Abridadas
	<b>Participantes</b>	45 pessoas com deficiência mental (60% homens e 40% mulheres)
	<b>Local/fonte</b>	Alunos com deficiência intelectual de uma Instituição Especializada de Campinas
	<b>Procedimento de coleta</b>	Observação na OA por dois meses; entrevista com a coordenadora pedagógica, psicóloga e conversas com dois auxiliares da OA e informações dos prontuários
	<b>Procedimento de análise</b>	Análise de Discurso
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase na profissionalização;</li> <li>- A idade dos aprendizes variava de 16 a 39 anos;</li> <li>- Observou-se uma “infantilização” dos aprendizes;</li> <li>- Os alunos se encontravam em média 4 anos na instituição;</li> <li>- Todos os aprendizes possuíam histórico escolar em escola especial;</li> <li>- 22,2 % eram alfabetizados e 13,3% sabiam copiar palavras;</li> <li>- Não se tinha enfoque no conhecimento sistematizado, mas sim voltado a indústria capitalista.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 02</b>
<b>Título</b>		A atuação de alunas de magistério em treinamento de AVD numa APAE: uma análise experimental
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		1994
<b>Autor</b>		Maria Laudicêa dos Santos; Maria Amélia Almeida; José Aloyseo Bzuneck
<b>Instituição do autor</b>		Universidade Estadual de Londrina
<b>Objetivo</b>		Treinar alunos do terceiro ano do curso de magistério de segundo grau, para ensino de habilidades diárias a crianças com deficiência de uma instituição especial
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Alunas do curso de magistério
	<b>Participantes</b>	Nove voluntárias do curso de magistério, seis crianças com deficiência intelectual (uma menina e cinco meninos) que frequentavam uma instituição especial
	<b>Local/fonte</b>	Alunas do curso de magistério
	<b>Procedimento de coleta</b>	Treinamento e aprendizagem da tarefa “amarrar os sapatos”; observações das atividades e registros dos comportamentos.
	<b>Procedimento de análise</b>	Análise experimental
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por meio do treinamento das alunas voluntárias, observou-se que as mesmas obtiveram êxito no ensino da habilidade diária para os alunos com deficiência intelectual;</li> <li>- A experiência proporcionou prática para as alunas do magistério;</li> <li>- Desenvolvimento e aprimoramento por parte das crianças de outras habilidades;</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 03</b>
<b>Título</b>		A primeira escola especial para crianças anormais no distrito federal: O pavilhão Bourneville (1903-1920)
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		2000
<b>Autor</b>		Tânia Mara Pedroso Muller
<b>Instituição do autor</b>		Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>Objetivo</b>		Reconstituir a trajetória da Primeira Escola Especial para Crianças Anormais no Distrito Federal – o Pavilhão Bourneville.
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Documentos históricos da Escola Especial
	<b>Participantes</b>	
	<b>Fonte</b>	Documentos
	<b>Procedimento de coleta</b>	Leitura e análise dos regulamento, registros do Hospício, matrícula das crianças, relatórios, ofícios, inquéritos, artigos de jornais, textos e produções sobre a Escola.
	<b>Procedimento de análise</b>	Análise histórica sustentada pela obra de Foucault
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças eram internadas mediante diagnóstico legal, baseados em critérios de normalidade;</li> <li>- Por meio da análise foucaultiana, o afastamento destes indivíduos vislumbrava o controle social;</li> <li>- O tratamento das crianças visando a normalidade tinha o objetivo de tornar tais sujeitos úteis para a sociedade e para sua própria manutenção;</li> <li>- Influência do saber médico, incorporando o discurso higienista;</li> <li>- As atividades da escola especial eram voltadas para a socialização e atividades diárias.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 04</b>
<b>Título</b>		O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		2001
<b>Autor</b>		Silvia Márcia Ferreira Meletti
<b>Instituição do autor</b>		Universidade Estadual de Londrina
<b>Objetivo</b>		Investigar o processo de profissionalização de pessoas com deficiência intelectual com e sem experiência no mercado de trabalho
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Alunos da oficina abrigada com deficiência intelectual com e sem experiência no mercado de trabalho competitivo
	<b>Participantes</b>	Seis participantes (três indivíduos participavam do programa e não tinham experiência no mercado de trabalho; dois participavam do programa e tinham experiência e egresso do programa que estava inserido no mercado de trabalho)
	<b>Fonte</b>	Jovens com deficiência intelectual
	<b>Procedimento de coleta</b>	Entrevistas individuais gravadas e anotações em um diário de campo
	<b>Procedimento de análise</b>	Baseou-se na abordagem qualitativa por meio de análise de conteúdo.
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Significado de profissionalização para os indivíduos sem experiência no mercado de trabalho: inserção nas relações de produção e consumo, reconhecimento pessoal e profissional, continuidade do atendimento educacional e aquisição de boa conduta.</li> <li>- Significado de profissionalização para os indivíduos com experiência no mercado de trabalho: alternativa ao ócio e ao desemprego, via de estigmatização, alternativa de boa conduta e continuidade ao atendimento educacional.</li> <li>- O acesso as relações de produção e consumo e a remuneração não implicaram no acesso as relações de trabalho, visto que a produção e remuneração pode ocorrer em espaços segregados</li> <li>- Exploração do trabalho do indivíduo com deficiência camuflada pela via da filantropia e caridade.</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 05</b>
<b>Título</b>		Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial
<b>Periódico</b>		ANPED – GT 15 (Educação Especial)
<b>Ano de publicação</b>		2001
<b>Autor</b>		Shirley Silva
<b>Instituição do autor</b>		UNISAL
<b>Objetivo</b>		Discutir as relações público/ privado da educação especial e a terceirização dos serviços educacionais
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Instituições especiais sem fins lucrativos
	<b>Participantes</b>	
	<b>Fonte</b>	Documentos
	<b>Procedimento de coleta</b>	Não foi apresentado no artigo
	<b>Procedimento de análise</b>	Não foi apresentado no artigo
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferência de responsabilidades públicas para o setor privado;</li> <li>- Financiamento público para o funcionamento de entidades privadas;</li> <li>- O discurso de solidariedade que a esfera privada utiliza para sua atuação;</li> <li>- Crescentes parcerias entre público e privado, acarretando uma “terceirização” das políticas públicas, visto que o setor privado preencheu algumas lacunas deixadas pelo Estado;</li> <li>- Contradições na “expansão” dos atendimentos destinados aos indivíduos com deficiência, que em uma via compreende-se ao direto de uma educação para todos ofertada pelo Estado e outra via é o fortalecimento do atendimento em espaços segregados de ensino</li> <li>- Participação de instituições na elaboração de propostas educacionais</li> <li>- O setor privado depende dos recursos financeiros do Estado para funcionar.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base nos Anais da ANPED – GT 15

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 06</b>
<b>Título</b>		Habilidades sociais em alunos com retardo mental: análise de necessidades e condições
<b>Periódico</b>		Revista de Educação Especial de Santa Maria
<b>Ano de publicação</b>		2002
<b>Autor</b>		Maria Vera Lúcia Barbosa; Zilda Aparecida Del Prette
<b>Instituição do autor</b>		Não foi apresentado no artigo
<b>Objetivo</b>		Caracterizar o repertório interpessoal de 18 alunos de duas classes de uma instituição especial para pessoas com deficiência intelectual e as diferença entre as classes
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Alunos com deficiência intelectual
	<b>Participantes</b>	18 alunos com deficiência intelectual e duas professoras
	<b>Fonte</b>	Alunos com deficiência intelectual.
	<b>Procedimento de coleta</b>	Inventário de Avaliação de Habilidades Sociais dos alunos junto às professoras (PACS-P e PAHS-P) e Ficha de Observação das Condições de Sala de Aula (FOCSA). Os inventários foram aplicados as professoras, na instituição e as observações ocorreram nas salas de aula, contabilizando dez sessões em cada sala.
	<b>Procedimento de análise</b>	Os dados do inventário foram organizados em planilhas. Os registros das observações foram objetos de análises qualitativas.
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segundo as duas docentes os alunos com deficiência intelectual não apresentam déficits nas características interpessoais avaliadas</li> <li>- Os resultados das docentes foram semelhantes, ambas consideram o repertório de competência social de seus alunos razoavelmente bem desenvolvido (civildade, disciplina e cooperação);</li> <li>- A análise das observações apontaram que as habilidades sociais dos alunos estavam associadas ao desempenho das docentes e dos demais alunos da sala.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista de Educação Especial de Santa Maria

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 07</b>
<b>Título</b>		Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados
<b>Periódico</b>		ANPED – GT 15 (Educação Especial)
<b>Ano de publicação</b>		2003
<b>Autor</b>		Morgana de Fátima Agostini Martins
<b>Instituição do autor</b>		Universidade Federal de São Carlos
<b>Objetivo</b>		Ampliar, promover e/ou aperfeiçoar as competências de professoras de alunos com deficiência mediante a implementação e a avaliação de um Programa de Formação Continuada
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Professoras de alunos com deficiência intelectual
	<b>Participantes</b>	Sete professoras de alunos com deficiência mental severa e/ou múltipla do Ensino Infantil de uma escola especial da cidade de São Carlos.
	<b>Fonte</b>	Professoras de alunos com deficiência intelectual
	<b>Procedimento de coleta</b>	Foi elaborado um protocolo de competências básicas que as professoras deveriam conter. Para facilitar as análises, todas as observações e interações foram filmadas.
	<b>Procedimento de análise</b>	- Obtiveram para as análises dos dados as referências de Le Blanc (1992) sobre o Currículo Funcional Natural
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duas das sete docentes apresentaram pelo menos metade das competências observadas;</li> <li>- Na avaliação final nenhuma professora apresentou as 26 competências, entretanto no último seguimento todas as professoras apresentaram 8 das 26 competências;</li> <li>- Todas as docentes apresentaram progressos em seus desempenhos;</li> <li>- Os dados do programa apontam que nem a formação inicial e especializada e nem a experiência das professoras garantem uma atuação suficiente para o ensino de alunos severos. Deve-se desenvolver formação continuada para o ensino destas capacidades.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base nos Anais da ANPED – GT 15

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 08</b>
<b>Título</b>		O texto jornalístico: desencadeador do desenvolvimento da leitura e da escrita da pessoa com deficiência mental
<b>Periódico</b>		Revista de Educação Especial de Santa Maria
<b>Ano de publicação</b>		2003
<b>Autor</b>		Fabiane Arruda Machado; Reinoldo Marquezan
<b>Instituição do autor</b>		Não foi apresentado no artigo
<b>Objetivo</b>		Provocar inquietações em alunos com deficiência intelectual por meio da leitura de textos jornalísticos
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Alunos com deficiência que frequentam a oficina da instituição
	<b>Participantes</b>	Cinco alunos (2 homens e 3 mulheres), cuja a faixa etária variava entre 23-41 anos
	<b>Fonte</b>	Alunos com deficiência intelectual
	<b>Procedimento de coleta</b>	Foram realizados dez encontros na oficina. Em primeiro momento a pesquisadora escolheu alguns textos para serem trabalhados e posteriormente deixou a escolha livre para os alunos. Foram realizadas leituras, interpretações e reelaboração dos textos
	<b>Procedimento de análise</b>	O trabalho se deu em uma perspectiva de Pesquisa-Ação. Os procedimentos de análise não foram apresentados no artigo.
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando os textos foram escolhidos pelos próprios alunos o êxito na realização da atividade se mostrou mais positivo;</li> <li>- Quando as temáticas partiram da realidade dos alunos as atividades se mostraram mais produtivas, atingindo os objetivos traçados pela proposta;</li> <li>- Nos momentos de leitura os alunos apresentaram inseguranças;</li> <li>- Por meio das atividades os alunos tiveram incentivo para elaborar seus textos com autonomia;</li> <li>- Houve avanços no desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Educação Especial de Santa Maria

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 09</b>
<b>Título</b>		Interlocução entre pais e profissionais da área de educação especial e suas concepções sobre a deficiência mental
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		2004
<b>Autor</b>		Evani Andreatta Amaral Camargo; Ana Maria Torezan
<b>Instituição do autor</b>		UNIMEP
<b>Objetivo</b>		Analisar aspectos do relacionamento entre pais de alunos com deficiência e profissionais da área e as concepções que eles apresentam sobre a deficiência
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Pais de pessoas com deficiência intelectual e profissionais da área de Educação Especial
	<b>Participantes</b>	Pais de adolescentes e crianças com Síndrome de Down e profissionais da área
	<b>Fonte</b>	Pais e profissionais
	<b>Procedimento de coleta</b>	Gravações de discussões de reuniões em grupo entre pais e profissionais
	<b>Procedimento de análise</b>	Os dados foram analisados tendo como base a abordagem qualitativa
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre as concepções, observou-se que estas estavam enraizadas nas representações sociais que pais e profissionais tinham sobre a deficiência;</li> <li>- Proteção excessiva dos pais, dificultando a autonomia dos adolescentes com síndrome de Down</li> <li>- As falas explicitaram a insegurança dos pais frente a independência dos filhos.</li> <li>- Segundo a análise dos autores tal fato ocorre por conta dos conceitos e representações sociais de capacidade/incapacidades das pessoas com deficiência intelectual que está embutido na cultura desta sociedade;</li> <li>- Os pais possuem dificuldades de falar sobre a deficiência dos filhos, e de suas limitações. Em alguns momentos discutem sobre questões tangenciais, como a escola especial que o filho frequenta e sua escolarização.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 10</b>
<b>Título</b>		Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades
<b>Periódico</b>		ANPED – GT 15 (Educação Especial)
<b>Ano de publicação</b>		2004
<b>Autor</b>		Roberta Roncali Maffezol & Maria Cecília Rafael de Góes
<b>Instituição do autor</b>		UNIMEP
<b>Objetivo</b>		Analisar nos dizeres das pessoas com deficiência intelectual como elas reconhecem sua inserção no espaço cotidiano
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Jovens e adultos com deficiência intelectual
	<b>Participantes</b>	6 jovens com deficiência intelectual (uma mulher e cinco homens), com idade na faixa entre 22 – 34 anos.
	<b>Fonte</b>	Pessoas com deficiência mental
	<b>Procedimento de coleta</b>	Entrevista semi-estruturada e individual com cada participante da pesquisa.
	<b>Procedimento de análise</b>	Análise das entrevista com base na abordagem qualitativa
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em relação a vida domiciliar, os participantes relataram que ajudam nos afazeres domésticos e nas horas de lazer possuem acesso à TV e rádio;</li> <li>- Em suas vivências na instituição, os participantes relatam sobre suas atividades na oficina, o que gostam de fazer. Relatam sobre os amigos que possuem neste ambiente, e os homens contam sobre suas namoradas (alunas da instituição);</li> <li>- Sobre outros contextos de vivências, observa-se que passeios e viagem são atividades intermediadas pela instituição especial e pela família</li> <li>- Os dizeres apontaram a limitada participação dos indivíduos a outros contextos sociais. A proteção da família e da própria instituição, impossibilitando em alguns casos a efetivação da independência dos jovens também estavam presentes em suas falas</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base nos Anais da ANPED – GT 15

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 11</b>
<b>Título</b>		Estruturas motoras e conduta escolar dos portadores de deficiência mental - PDMs
<b>Periódico</b>		Revista de Educação Especial de Santa Maria
<b>Ano de publicação</b>		2004
<b>Autor</b>		Marília de Ruciele Copetti Casarin; Lucimara Somavila; Pedro Antônio Batistela
<b>Instituição do autor</b>		Não foi apresentado no artigo
<b>Objetivo</b>		Avaliar as estruturas motoras e a conduta escolar de crianças e jovens com deficiência intelectual
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Alunos com deficiência intelectual
	<b>Participantes</b>	11 jovens com deficiência intelectual (6 do sexo feminino e 5 do sexo masculino), com idade na faixa de 08-16 anos
	<b>Fonte</b>	Crianças e jovens com deficiência intelectual
	<b>Procedimento de coleta</b>	Utilizou-se a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) e a Escola de Avaliação e Comportamento Infantil para o professor (EACI-P)
	<b>Procedimento de análise</b>	“Os dados relativos a conduta escolar foram tratados através da inferência percentual. Utilizou-se a estatística descritiva (média e desvio padrão) para a análise dos dados relativos as estruturas motoras e o teste “t” de Student para verificação das diferenças entre os grupos”
<b>Síntese dos resultados</b>		<p>Auto índice de ansiedade, afetando as condutas em sala de aula. As análises apontam que a ansiedade dos alunos deve ser trabalhada com maior ênfase pelo psicólogo da instituição;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os participantes apresentaram atraso motor significativo em todas as variáveis avaliadas. Observa-se a necessidade de um programa de atividade física que minimizem tais limitações;</li> <li>- Importância da ação do professor de educação física para o desenvolvimentos dos participantes;</li> <li>- O estudo apontou que é necessário um suporte para o professor no processo de ensino-aprendizagem, para que possam trabalhar de maioria efetiva.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Educação Especial de Santa Maria

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 12</b>
<b>Título</b>		Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		2006
<b>Autor</b>		Gláucia Uliana Pinto; Maria Cecília Rafael de Góes
<b>Instituição do autor</b>		UNIMEP
<b>Objetivo</b>		“Investigar relações entre a mediação de outros – adultos e parceiros – e as ações imaginativas da criança, em termos da capacidade de transcender o campo perceptual imediato e compor seqüências de faz-de-conta”
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Crianças com deficiência intelectual
	<b>Participantes</b>	10 crianças com deficiência intelectual (3 meninas e 5 meninos) com idade na faixa de 04-06 anos, que frequentam o programa de educação infantil
	<b>Fonte</b>	Crianças com deficiência intelectual
	<b>Procedimento de coleta</b>	As sessões de brincadeiras das crianças foram gravadas em vídeo, uma hora por semana durante sete meses. Houve também registros no diário
	<b>Procedimento de análise</b>	Analisou-se os dados por meio da abordagem microgenética, que valoriza os detalhes dos acontecimentos para aprofundamento das análises.
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- No início muitas crianças realizaram brincadeiras solitárias, necessitando da intervenção da pesquisadora. A participação do adulto mostrou-se necessária para encorajar a criança a fazer e/ou interagir em brincadeiras compartilhadas;</li> <li>- Por meio da mediação da pesquisadora e de uma das crianças, o grupo mostrou-se instigado, contribuindo com a participação na brincadeira;</li> <li>- A mediação do outro no brincar de crianças com deficiência intelectual deve se comprometer com a promoção do desenvolvimento infantil destes indivíduos</li> <li>- Houve avanços na elaboração imaginária das crianças, devido a oferta de circunstâncias favoráveis para sua concretização</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 13</b>
<b>Título</b>		Reflexão sobre as interações sociais: pessoas idosas com deficiência mental
<b>Periódico</b>		Revista de Educação Especial de Santa Maria
<b>Ano de publicação</b>		2007
<b>Autor</b>		Lenir Santos Schettert
<b>Instituição do autor</b>		UPF
<b>Objetivo</b>		Investigar as condições de vida de idosos com deficiência intelectual institucionalizados na Escola de Educação Especial “Recanto Feliz e no “Asilo São Vicente de Paulo”
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Idosos com deficiência intelectual
	<b>Participantes</b>	Dois idosos com deficiência intelectual (uma mulher e um homem)
	<b>Fonte</b>	Idosos com deficiência intelectual
	<b>Procedimento de coleta</b>	Entrevista com os dois idosos e profissionais das instituições
	<b>Procedimento de análise</b>	Os dados foram analisados em uma perspectiva vygotskyana e walloniana
<b>Síntese dos resultados</b>		<p>- Rosa: Mora no asilo desde seus 35 anos. Vivia na instituição há 29 anos, e não foi encaminhada para nenhuma alternativa educacional. A casa asilar ofereceu para a idosa atendimentos assistencialistas e cuidados diários. Na fala dos profissionais do asilo, observa-se um julgamento inadequado sobre a deficiência intelectual, questionando-se a capacidades destes sujeitos aprenderem, não realizam um trabalho especializado com a interna devido à falta de recursos e profissionais;</p> <p>- João: Aluno da EJA na Escola Especial Recanto Feliz. Morava com a família e na infância e adolescência nunca havia frequentado nenhum espaço educacional. Por meio da entrevista com a diretora da instituição, verificou-se em sua fala uma atenção referente a escolaridade do aluno e a compreensão sobre a capacidade de aprender do mesmo.</p>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Educação Especial de Santa Maria

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 14</b>
<b>Título</b>		A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		2008
<b>Autor</b>		Alice de Souza Ramos; Luciana Mendonça Alves
<b>Instituição do autor</b>		Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
<b>Objetivo</b>		Compreender o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no Ensino Fundamental e como ocorre a comunicação entre escolas regulares e especiais
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Crianças com necessidades educacionais especiais
	<b>Participantes</b>	15 coordenadores escolares (seis coordenadores das escolas regulares e nove das escolas especiais) e 103 professores (42 professores das escolas regulares e 61 professores da escola especial)
	<b>Fonte</b>	Coordenadores e professoras
	<b>Procedimento de coleta</b>	Questionários específicos para coordenadores e professores, com diferenças para escolas regulares e especiais. Por conta destas especificidades, utilizou-se o teste Qui-quadrado de associação entre duas variáveis categóricas. Pelo fato das amostras de coordenadoras serem pequenas, utilizou-se o Teste Exato de Fisher
	<b>Procedimento de análise</b>	Os dados foram analisados em abordagens quantitativas e qualitativas
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em relação ao encaminhamento para o atendimento dos serviços fonoaudiólogos os dados apontaram que 50% dos coordenadores de escolas regulares tem profissionais para indicar e nas escolas especiais 77,8%;</li> <li>- Sobre as orientações para pais em reuniões, os dados dos questionários dos coordenadores apontaram que todos os pais de alunos na escola especial (100%) obtêm orientações e na escola regular somente 66,7%</li> <li>- Sobre o processo de inclusão todos os coordenadores das escolas regulares afirmam ter profissionais sem qualificação adequada e 22% julgam não possuir profissionais qualificados;</li> <li>- Ambos os grupos de professores (regular e especial) verificam a necessidade de atendimentos extra-escolar, como: fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional;</li> <li>- Os dados apontam a necessidade de diálogo e trocas de experiências entre escolas regulares e especiais</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 15</b>
<b>Título</b>		APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais
<b>Periódico</b>		ANPED – GT 15 (Educação Especial)
<b>Ano de publicação</b>		2008
<b>Autor</b>		Silvia Márcia Ferreira Meletti
<b>Instituição do autor</b>		Universidade Estadual de Londrina
<b>Objetivo</b>		Analisar as adequações apresentadas pela FENAPAES no documento para ofertar o atendimento educacional mediante as exigências normativas e legais
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Documento “APAE Educadora: A escola que buscamos
	<b>Participantes</b>	Fontes documentais
	<b>Fonte</b>	Documento
	<b>Procedimento de coleta</b>	A coleta se deu por meio documento “APAE Educadora: A escola que buscamos, elaborado pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAES)
	<b>Procedimento de análise</b>	À priori, a autora delimitou a educação especial e a deficiência intelectual como eixos de análise. Posteriormente buscou apreender o sentido destas dimensões no documento analisado. As análises basearam-se nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por meio da proposta a instituição especial se “reconhece” como escola de caráter substitutivo. Nesta perspectiva a educação especial é reduzida como trabalho institucional</li> <li>- Os conteúdos curriculares abordados nas instituições são reduzidos, restringindo o acesso aos conhecimentos;</li> <li>- As adaptações e flexibilizações curriculares é apresentadas pela proposta na extensão do tempo de ensino e na redução de componentes curriculares da educação básica;</li> </ul> <p>No discurso apresentado pelo documento, encontra-se de forma implícita a conservação do papel reabilitador da instituição especial que não se distingue da educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tal documento reafirma a atuação da pessoa com deficiência intelectual pela via da filantropia e da segregação.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base nos Anais da ANPED – GT 15

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 16</b>
<b>Título</b>		Implementação de estratégias metodológicas junto a uma instituição para deficientes mentais
<b>Periódico</b>		Revista de Educação Especial de Santa Maria
<b>Ano de publicação</b>		2008
<b>Autor</b>		Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues; Rafael Guillard Armelin
<b>Instituição do autor</b>		UNESP/ Bauru
<b>Objetivo</b>		Implementar intervenções por meio de um curso e estratégias metodológicas visando a melhoria da qualidade de vida das pessoas atendidas em uma instituição especial para pessoas com deficiência intelectual
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Funcionários da instituição especial
	<b>Participantes</b>	16 profissionais que atuam na instituição (11 professoras, sendo que uma era a diretora, uma assistente social, uma psicóloga, uma cozinheira, uma monitora de cozinha e uma funcionárias para serviços gerais
	<b>Fonte</b>	Funcionários da instituição especial
	<b>Procedimento de coleta</b>	Curso com duração total de 15 horas que ocorreram em cinco encontros.
	<b>Procedimento de análise</b>	O trabalho se deu por meio da abordagem Ecológica Funcional
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aos ser perguntado para os profissionais sobre o conceito de educação especial as definições estavam mais voltadas para o comportamento do sujeito do que para questões pedagógicas que possibilitem a aprendizagem dos alunos com deficiência;</li> <li>- Os cursos se deram a partir de aulas expositivas, leituras de textos e discussões, visando a reflexão dos conteúdos e métodos a serem utilizados com os alunos;</li> <li>- Em segundo momento as atividades eram práticas, na própria instituição, no qual as professoras se instrumentaram das discussões realizadas para planejar suas aulas, baseando-se na abordagem Ecológica Funcional;</li> <li>- Em todo o processo os estagiários e a supervisora do projeto foram presentes;</li> <li>- Com a realização do estudo observou-se que os professoras expandiram seus conhecimentos e refletiram sobre sua prática</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Educação Especial de Santa Maria

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 17</b>
<b>Título</b>		Avaliação das habilidades cognitivas e viso-motora em pessoas com síndrome de Down
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		2008
<b>Autor</b>		Sílvia Verônica Pacanaro; Acácia Aparecida Angeli dos Santos; Adriana Cristina Boulhoça Suehiro
<b>Instituição do autor</b>		Universidade São Francisco
<b>Objetivo</b>		Avaliar habilidades intelectuais e viso-motoras em pessoas com Síndrome de Down
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Crianças e jovens com Síndrome de Down
	<b>Participantes</b>	51 pessoas com Síndrome de Down com idade na faixa entre 6 a 24 anos. Em relação ao gênero dos jovens, 26 eram do sexo feminino e 25 masculino. Desde total de participante, sete frequentavam uma escola regular de ensino.
	<b>Fonte</b>	Alunos com síndrome de Down
	<b>Procedimento de coleta</b>	Para a coleta foram utilizados os testes TONI 3- Forma A e o Bender – Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG)
	<b>Procedimento de análise</b>	Não foi mencionado no artigo
<b>Síntese dos resultados</b>		- - “Evidência de validade convergente entre os resultados obtidos com o TONI-3-Forma A e o B-SPG. Por meio da prova de correlação de Pearson foram obtidos índices negativos e altamente significativos entre os construtos pesquisados, congruentes com os pressupostos teóricos dos instrumentos utilizados ( $r=-0,57$ ; $p<0,001$ ), demonstrando que os participantes que tiveram mais acertos na medida de inteligência foram os que cometeram menos erros na medida de habilidade viso-motora”

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 18</b>
<b>Título</b>		Práticas normalizadoras na educação especial: da institucionalização do anormal à inclusão escolar
<b>Periódico</b>		ANPED – GT 15 (Educação Especial)
<b>Ano de publicação</b>		2009
<b>Autor</b>		Helena Venites Sardagna
<b>Instituição do autor</b>		UNISINOS
<b>Objetivo</b>		Apresentar algumas ênfases discursivas da Educação Especial entre a metade do século XX e os primeiros anos do século XXI, por meio de documentos que possibilitam uma análise em âmbito municipal e estatual
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Documentos educacionais do estado do Rio Grande do Sul e de um município gaúcho
	<b>Participantes</b>	
	<b>Fonte</b>	Documento
	<b>Procedimento de coleta</b>	Em âmbito estadual coletou-se os dados da Revista do Ensino editada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul entre 1950 a 1980. Em âmbito municipal, os dados foram coletados nos relatórios anuais das atividades de uma Secretaria Municipal de Educação de um município gaúcho entre 1968 a 2007. Utilizou-se também alguns exemplares de dois periódicos deste município (1950-1967).
	<b>Procedimento de análise</b>	Análise discursiva em uma perspectiva foucaultiana
<b>Síntese dos resultados</b>		<p>Três conjuntos discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A institucionalização do anormal, nas décadas de 1950 e 1960: As legislações eram sustentadas pela terapia do corpo anormal. Em 1954 organizou-se no RS o Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), cujo o foco era a prevenção das deficiências, baseando-se na perspectiva de higiene mental. A educação escolar em uma perspectiva de institucionalização possuíam influência dos discursos psicológicos e médicos. Por meio dos discursos, observa-se o pensamento que preconizava a “correção” do deficiente.</li> <li>- A distribuição dos corpos na escola, nas décadas de 1970 e 1980: Distribuição dos alunos nas classes especiais e escolas especiais entre as décadas de 70 e 80, No município estudado foi criada as “Classes de Aprendizagem Lenta”, para atender crianças com dificuldade de aprendizagem. O aluno com deficiência foi sendo classificado com “apto” ou “não apto”, “com dificuldades de aprendizagem”, “com problema”, “educável”, “treinável”, “dependente” e portador de deficiência”. Para o encaminhamento as classes especiais se encontrava a classificação de aluno problema.</li> <li>- A inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum, nos anos de 1990 e 2000: Neste período as classes especiais são compreendidas como recurso temporário, visto que o objetivo passa a ser a inserção dos alunos com deficiência nas salas regulares de ensino. A partir da década de 90 são criados espaços inclusivos como as salas de recursos.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base nos Anais da ANPED – GT 15

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 19</b>
<b>Título</b>		Impacto da epilepsia no processo de escolarização de crianças e adolescentes
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		2010
<b>Autor</b>		Karina Piccin Zanni; Heber de Souza Maia Filho; Thelma Simões Matsukura
<b>Instituição do autor</b>		UFSCar
<b>Objetivo</b>		Identificar o número de crianças com epilepsia matriculadas em escolas especiais e regulares de dois municípios brasileiros e verificar se as variáveis de epilepsia estão relacionadas as escolas que são matriculadas
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Crianças com epilepsia
	<b>Participantes</b>	56 participantes com idade na faixa entre 7 a 14 anos, matriculados em escolas regulares e especiais
	<b>Fonte</b>	Alunos com epilepsia
	<b>Procedimento de coleta</b>	Utilizou-se um formulário de identificação e caracterização da criança e Classificação de Engel
	<b>Procedimento de análise</b>	Não foi mencionado no artigo
<b>Síntese dos resultados</b>		<p>- Do número total de participantes 50% estavam matriculados em escolas especiais e 50% em escolas regulares. Dos 56 alunos, 35 eram do Estado de São Paulo, destes 10 frequentavam escolas regulares e 25 escolas especiais. O Rio de Janeiro contava com 21 crianças. Sendo que 18 frequentavam escolas regulares e apenas 3 as escolas especiais;</p> <p>-Comparadas com as crianças matriculadas nas escolas regulares, o estudo apontou que os alunos das escolas especiais apresentaram a primeira crise mais cedo e utilizavam o maior número de medicamentos;</p> <p>- Do total de alunos, 79% dos participantes apresentaram doenças crônicas, neurológicas ou problemas de comportamento e de aprendizado ou combinações de diversos quadros;</p> <p>- Sobre o tipo de epilepsia, notou-se que 50% das crianças apresentaram epilepsias generalizadas, 46,4% epilepsias localizadas e 3,6% epilepsias indeterminadas;</p> <p>-Sobre a gravidade da epilepsia, verifica-se que 78,5% das crianças matriculadas em escolas regulares apresentavam epilepsia controlada, enquanto nas escolas especiais 92,8% apresentaram epilepsia refratária;</p> <p>- Os dados apontaram que apenas 2 crianças não utilizam medicamentos. Das 56 crianças, 50% utilizavam um medicamento, 46,4% consumiam dois ou três medicamentos, visto que a maioria se encontravam na escola regular.</p>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 20</b>
<b>Título</b>		A Sociedade Pestalozzi e a educação especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940
<b>Periódico</b>		ANPED – GT 15 (Educação Especial)
<b>Ano de publicação</b>		2011
<b>Autor</b>		Heulalia Charalo Rafante; Roseli Esquerdo Lopes
<b>Instituição do autor</b>		UFSCar
<b>Objetivo</b>		Contextualizar a criação da Sociedade Pestalozzi em 1932 e apresentar a síntese das atividades direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiência entre 1930 e 1940
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Documentos históricos sobre a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
	<b>Participantes</b>	
	<b>Fonte</b>	Documento
	<b>Procedimento de coleta</b>	Para a coleta dos dados, utilizou-se o acervo documental preservado na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité (MG) e o Centro de Pesquisa Helena Antipoff, na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tais documentos tratam-se dos Estatutos da Sociedade Pestalozzi, Relatório das Atividades da instituição, do Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de MG e da Revista Infância Excepcional
	<b>Procedimento de análise</b>	Não foi mencionado no artigo
<b>Síntese dos resultados</b>		<p>-- Pensando-se no atendimento dos alunos considerados “excepcionais”, tanto orgânicos como sociais, em 1932 foi criado no município de Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi, por meio da mobilização da educadora russa Helena Antipoff. A instituição é uma organização da Sociedade Civil, mantida pelas doações, inclusive do Estado;</p> <p>- O objetivo da instituição era fornecer a seu alunado meios para o “melhoramento” do estado social, mental e moral, para “pesar” o mínimo possível a sociedade, aderindo os ideais da Higiene Mental;</p> <p>- A Sociedade Pestalozzi prestava serviços as classes especiais. Por meio dos Consultórios Pedagógicos era realizadas atividades de diagnóstico e tratamento;</p> <p>- Para divulgação das atividades da instituições, organizou-se três fascículos sobre a infância “excepcional”</p> <p>- A Sociedade Pestalozzi apresentou-se como “pioneira” no que se refere ao processo educativo, visto que sua meta era preparar estes alunos para uma melhor adaptação social</p>

Fonte: Elaboração própria com base nos Anais da ANPED – GT 15

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 20</b>
<b>Título</b>		A Sociedade Pestalozzi e a educação especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940
<b>Periódico</b>		ANPED – GT 15 (Educação Especial)
<b>Ano de publicação</b>		2011
<b>Autor</b>		Heulalia Charalo Rafante; Roseli Esquerdo Lopes
<b>Instituição do autor</b>		UFSCar
<b>Objetivo</b>		Contextualizar a criação da Sociedade Pestalozzi em 1932 e apresentar a síntese das atividades direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiência entre 1930 e 1940
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Documentos históricos sobre a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
	<b>Participantes</b>	
	<b>Fonte</b>	Documento
	<b>Procedimento de coleta</b>	Para a coleta dos dados, utilizou-se o acervo documental preservado na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité (MG) e o Centro de Pesquisa Helena Antipoff, na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tais documentos tratam-se dos Estatutos da Sociedade Pestalozzi, Relatório das Atividades da instituição, do Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de MG e da Revista Infância Excepcional
	<b>Procedimento de análise</b>	Não foi mencionado no artigo
<b>Síntese dos resultados</b>		<p>-- Pensando-se no atendimento dos alunos considerados “excepcionais”, tanto orgânicos como sociais, em 1932 foi criado no município de Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi, por meio da mobilização da educadora russa Helena Antipoff. A instituição é uma organização da Sociedade Civil, mantida pelas doações, inclusive do Estado;</p> <p>- O objetivo da instituição era fornecer a seu alunado meios para o “melhoramento” do estado social, mental e moral, para “pesar” o mínimo possível a sociedade, aderindo os ideais da Higiene Mental;</p> <p>- A Sociedade Pestalozzi prestava serviços as classes especiais. Por meio dos Consultórios Pedagógicos era realizadas atividades de diagnóstico e tratamento;</p> <p>- Para divulgação das atividades da instituições, organizou-se três fascículos sobre a infância “excepcional”</p> <p>- A Sociedade Pestalozzi apresentou-se como “pioneira” no que se refere ao processo educativo, visto que sua meta era preparar estes alunos para uma melhor adaptação social</p>

Fonte: Elaboração própria com base nos Anais da ANPED – GT 15

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 21</b>
<b>Título</b>		O benefício de prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho
<b>Periódico</b>		ANPED – GT 15 (Educação Especial)
<b>Ano de publicação</b>		2012
<b>Autor</b>		Flávia Pedrosa de Camargo
<b>Instituição do autor</b>		UFMS
<b>Objetivo</b>		Compreender os possíveis impactos do BPC na educação profissional das pessoas com deficiência intelectual
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Beneficiários com deficiência intelectual do BPC
	<b>Participantes</b>	Oito beneficiários do BPC que frequentam uma instituição especial (sete do sexo masculino e uma do sexo feminino) e os familiares dos beneficiários
	<b>Fonte</b>	Familiares e alunos da instituição
	<b>Procedimento de coleta</b>	Roteiro de entrevista semi-estruturada
	<b>Procedimento de análise</b>	Baseou-se no materialismo histórico-dialético
<b>Síntese dos resultados</b>		<p>- O significado do trabalho para os responsáveis: Na fala dos responsáveis pelos beneficiários, observa-se a interligação entre o trabalho e a escolarização, compreendendo que é necessário um nível de escolaridade para se ter um emprego. Elas também relatam o não conhecimento sobre as atividades voltadas a educação profissional realizadas na APAE, mas acreditam na seriedade da instituição. Por meio da análise da autora, observa-se que a instituição não alcança todas as expectativas, entretanto a sua forte atuação assistencialista garante a permanência dos alunos.</p> <p>- O significado do trabalho para os beneficiários: Para os alunos, o trabalho está ligado ao poder de consumo, visto que muitos deles relatam que querem trabalhar para adquirir dinheiro</p> <p>- O BPC para a família: Muitas responsáveis relatam que o benefício é utilizado para o sustento da família. Em contrapartida observa-se o incomodo, visto que um das mães anseia pela profissionalização do filho, compreendendo o benefícios como “atestado de incapacidade”;</p> <p>- O BPC no olhar dos beneficiários: Eles compreendem como melhorias na qualidade de vida de suas famílias.</p>

Fonte: Elaboração própria com base nos Anais da ANPED – GT 15

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 22</b>
<b>Título</b>		O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo
<b>Periódico</b>		Revista de Educação Especial de Santa Maria
<b>Ano de publicação</b>		2013
<b>Autor</b>		Andréa Rizzo dos Santos Boettger; Ana Carla Lourenço; Vera Lucia Messias Fialho Capellini
<b>Instituição do autor</b>		UNESP - Marília
<b>Objetivo</b>		Verificar a metodologia de ensino utilizada com alunos autistas na educação especial e notificar em que aspectos esta metodologia auxilia o processo de ensino-aprendizagem
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Adolescentes com autismo
	<b>Participantes</b>	Uma professora especialista e três alunos com autismo (2 do sexo masculino e um do sexo feminino), com a faixa etária entre 15 e 19 anos
	<b>Fonte</b>	Professora
	<b>Procedimento de coleta</b>	Foram realizadas 19 observações de atividades realizadas em sala de aula e uma entrevista semi-estruturada com a professora. As observações obedeceram um roteiro baseado no protocolo Code for Instructional Structure and Student Academic Response – Mainstream Version
	<b>Procedimento de análise</b>	Abordagem qualitativa, de cunho descritivo
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista com a professora aponta que antes de trabalhar com alunos com autismo a mesma não possuía nenhum conhecimento sobre o transtorno, apresentando uma falta de preparo tanto da docente quanto da escola especial;</li> <li>- Observou que a professora não mencionou a utilização de uma metodologia específica, mesmo que as produções científicas apresentaram métodos de ensino;</li> <li>- Nas observações das atividades dos alunos, verificou-se que eles não enfatizavam uma escolarização voltada para a vida em sociedade e para o trabalho. As atividades eram rasas e em alguns casos “infantilizadas”, visto que os alunos eram adolescentes.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Educação Especial de Santa Maria

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 22</b>
<b>Título</b>		A instituição especializada em tempos de inclusão
<b>Periódico</b>		Revista de Educação Especial de Santa Maria
<b>Ano de publicação</b>		2014
<b>Autor</b>		Reseli Albino dos Santos; Suelene Regina Mendonça; Mercia Cunha Oliveira
<b>Instituição do autor</b>		Universidade de Taubaté
<b>Objetivo</b>		Investigar os significados e sentidos da inclusão escolar e deficiência produzido por profissionais de uma instituição especial
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Profissionais que atuam em uma instituição especializada
	<b>Participantes</b>	Oito participantes (uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e cinco professoras da instituição especial)
	<b>Fonte</b>	Professoras de uma instituição especial
	<b>Procedimento de coleta</b>	Roteiro de entrevista semi-estruturada
	<b>Procedimento de análise</b>	Não foi mencionado no artigo
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A diretora e a coordenadora relatam que alguns alunos não possuem condições de acompanhar a sala regular, e que precisam de um trabalho “diferenciado, entretanto algumas professoras acreditam que com estímulo podem desenvolver diversas habilidades</li> <li>- Sobre a inclusão especiais, observou-se na fala das participantes a polarização entre o modelo de ensino da escolar especial e regular. Os discursos também apresentam uma centralidade da não efetivação da inclusão escolar nas limitações do aluno com deficiência;</li> <li>- Os desafios que os alunos com deficiência enfrentam na escola (falta de preparo dos profissionais, da sociedade e da estrutura das escolas regulares) faz com que os profissionais acreditem que a melhor opção seja a instituição;</li> <li>- O processo de institucionalização limita as possibilidades de aprendizagem destes alunos.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Educação Especial de Santa Maria

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 23</b>
<b>Título</b>		Análise da compreensão textual de surdos adultos de textos em língua de sinais e escritos
<b>Periódico</b>		ANPED – GT 15 (Educação Especial)
<b>Ano de publicação</b>		2003
<b>Autor</b>		Tatiana Bolivar Lebedeff
<b>Instituição do autor</b>		UPF
<b>Objetivo</b>		Analisar a compreensão textual de dois grupos de alunos (universitários e de 8ª série de uma escola especial) por meio de uma análise comparativa entre uma história escrita e uma em língua de sinais
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Alunos surdos cursando o ensino superior e alunos surdos da Escola Especial Concórdia
	<b>Participantes</b>	1º grupo: 16 jovens entre 19 e 31 anos que estavam cursando o ensino superior 2º grupo: 13 jovens surdos entre 14 a 21 anos que eram alunos da Escola Especial Concórdia
	<b>Fonte</b>	Estudantes surdos
	<b>Procedimento de coleta</b>	Foram utilizadas duas histórias, intituladas “O velho homem” e a “Jovem mulher” nas quais foram adaptadas do protocolo de Cadilhac, Virbel e Nespoulous (1995). A história “Jovem mulher” foi apresentada em vídeo e a história “O velho homem” na modalidade escrita.
	<b>Procedimento de análise</b>	Para a análise das proposições foi utilizada uma Anova com o teste LSD, com um nível de significância de 5% e, uma análise de cluster pelo método Ward
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos universitários (média história escrita 35,34% e história em língua de sinais 44,34%) obtiveram desempenho superior ao alunos da 8ª série (média história escrita 23,68% e história em língua de sinais 35,94%);</li> <li>- Independente da escolarização o melhor resultado dos alunos se deu na história em língua de sinais;</li> <li>- Os alunos universitários demonstraram uma habilidade maior na leitura da história, no qual as interferências com tradução foram mínimas. A análise aponta que leitores mais habilidosos procuram compreender o texto em todo o seu contexto. Já os alunos da 8ª série demonstram maiores dificuldades, visto que realizaram a tradução de palavra por palavra;</li> <li>- Em relação a história apresentada em língua de sinais, observou-se que as diferenças entre os grupos foi mínima. O êxito dos alunos de 8ª série deu-se pelo fato destes estarem em uma escola que propicie o desenvolvimento desta língua</li> <li>- o domínio pela língua de sinais é importante pra os sujeitos surdos e o contato destes com diferentes textos e narrativas potencializam a compreensão textos.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base nos Anais da ANPED – GT 15

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (continuação)

		<b>Artigo 24</b>
<b>Título</b>		A motivação social nas interações escolares e o desenvolvimento de crianças surdas
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		2004
<b>Autor</b>		Liana Salmeron Botelho de Paula; Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira
<b>Instituição do autor</b>		UniB
<b>Objetivo</b>		Compreender as formas de participação de crianças surdas nas interações lúdicas e de construção de conhecimentos, estabelecidas nos contextos da escola regular e especial
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Alunos surdos de escola regular e especial
	<b>Participantes</b>	Cinco participantes (três meninas e dois meninos) com surdez severa. Participaram também os colegas de sala de aula, na classe especial frequentavam cinco alunos e na classe regular doze alunos. As professoras também participaram. PE (professora da escola especial) da escola especial) e PR (professora da escola regular)
	<b>Fonte</b>	Alunos surdos
	<b>Procedimento de coleta</b>	Foram realizadas observações sistêmicas na escola regular e vídeo-gravação na escola especial. Posteriormente os dados foram transcritos e organizados em um protocolo de registros.
	<b>Procedimento de análise</b>	A análise foi qualitativa e interpretativa dos episódios, buscando a compreensão dos processos interativos.
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observa-se diferenças nos trabalhos e interações entre os ambientes escolares;</li> <li>- Na escola especial a PE demonstrou uma centralidade do trabalho pedagógico em si mesma, estimulando a comunicação e troca entre as crianças. Por conta da exigência pedagógica desta escola em relação ao oralismo, no qual o contato da docente “face a face” com as crianças é mais constante. Por conta disto houve um quadro de competição entre as crianças, em relação a atenção da professora;</li> <li>- Sobre a escola regular, observou-se uma inexperiência da professora para com o ensino de seus alunos surdos, derivando em barreiras de comunicação, que passou a envolver os alunos ouvintes. Nas interações entre os alunos (surdos e ouvintes) observou-se uma separação de grupos, no qual os alunos surdos eram identificados com “DAs”. Verificou-se que a forma de se referir aos alunos surdos carrega em uma produção social de exclusão deste grupo;</li> <li>- Observou-se que a escola regular reflete a realidade da escolarização dos alunos com deficiência, na qual ainda falta adequação pedagógica e física, além de capacitação dos professores.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial

QUADRO – Detalhamento da análise do Balanço de Produção Científica (conclusão)

		<b>Artigo 25</b>
<b>Título</b>		Como avaliar a percepção de competência e aceitação social de crianças com paralisia cerebral?
<b>Periódico</b>		Revista Brasileira de Educação Especial
<b>Ano de publicação</b>		2007
<b>Autor</b>		Rui Manuel Nunes Correadeira; Nuno José Correia Alves Côrte-Real; Cláudia Salomé Lima Dias; Maria Adília Sá Pinto Marques da Silva; Antônio Manuel Leal Ferreira Mendonça da Fonseca
<b>Instituição do autor</b>		Universidade do Porto
<b>Objetivo</b>		“O principal objetivo deste estudo consistiu na determinação das propriedades psicométricas da versão portuguesa da <i>Dutch Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance in Children with Cerebral Palsy</i> .”
<b>Metodologia</b>	<b>População alvo/Objeto de Estudo</b>	Alunos com paralisia cerebral que frequentavam escola regular e especial
	<b>Participantes</b>	108 alunos (60 meninos e 48 meninas) com idade entre 4 a 9 anos. Do total de alunos, 10 frequentavam a escola especial e o restante a escola regular.
	<b>Fonte</b>	Alunos com paralisia cerebral
	<b>Procedimento de coleta</b>	Utilizou-se o instrumento psicométrico <i>Dutch Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance in Children with Cerebral Palsy</i>
	<b>Procedimento de análise</b>	Realizou-se análise estatística dos dados
<b>Síntese dos resultados</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os dados apontaram uma competência de domínio das crianças em todas as áreas analisadas, avaliando de forma positiva suas competências.</li> <li>- Os resultados indicaram o desejo que as crianças possuem em se sentirem aceitas e competentes socialmente;</li> <li>- “O desenvolvimento de sentimentos de competência se constitui como um elemento de grande valor motivacional para a persistência na aquisição de novas capacidades por parte de crianças com Paralisia Cerebral, constituindo-se a importante em compreender o modo como estas crianças se percebem em diferentes domínios, este instrumento poderá servir como uma ferramenta útil para os interessados em investigar e/ ou intervir junto desta população, seja em contextos educativos, terapêuticos ou sociais”.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria com base na Revista Brasileira de Educação Especial