

**MARIELLE MOREIRA SANTOS BENATTI**

**O FINANCIAMENTO PÚBLICO DAS INSTITUIÇÕES  
NÃO-ESTATAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM  
CAMPO GRANDE – MS (2001-2005)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE  
2007**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Benatti, Marielle Moreira Santos

O financiamento público das Instituições não-estatais de Educação Especial em Campo Grande – MS (2001-2005) / Marielle Moreira Santos Benatti – Campo Grande, MS, 2007.

78 f. 30 cm

Orientador: Monica de Carvalho Magalhães Kassar.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Financiamento. 2 Educação Especial. I. Kassar, Monica de Carvalho Magalhães. II. Título.

**MARIELLE MOREIRA SANTOS BENATTI**

**O FINANCIAMENTO PÚBLICO DAS INSTITUIÇÕES  
NÃO-ESTATAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM  
CAMPO GRANDE – MS (2001-2005)**

Dissertação apresentada como exigência final  
para obtenção do grau de Mestre em Educação à  
Comissão Julgadora da Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>.  
Dr. <sup>a</sup> Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE  
2007**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Mônica Kassar

---

Prof. Dr Julio Romero

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Élcia Esnarriaga de Arruda

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a meus pais por mim muito amados.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus por minha vida e pela oportunidade de chegar até aqui.

Aos meus pais pelo modo como me formaram.

À Angela Fachinni por me ensinar o que é a pesquisa, e despertar o interesse pelas políticas públicas.

Aos meus colegas do mestrado pelo apoio constante, e por dividirmos os momentos de angústia e euforia com nossas pesquisas.

À Profª Élcia por me ensinar a coletar e analisar os dados da pesquisa.

À Vilma Vitoratto coordenadora da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul durante o mandato de José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT) e que mostrou o caminho a ser percorrido, nas secretarias, para a obtenção dos dados desta pesquisa.

Aos técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul que formularam e entregaram os relatórios com os dados da pesquisa.

À Rosely Gayoso atual coordenadora da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul que permitiu o acesso aos relatórios das ações desenvolvidas por esta secretaria.

À minha orientadora, Mônica Kassar, pela enorme paciência, por acreditar em mim, e por mostrar uma forma mais suave de interpretar os dados coletados.

Ao Prof. Júlio Romero pelas importantes contribuições não apenas na qualificação, como na discussão do trabalho no Seminário de Pesquisa em Educação Especial realizado em Vitória.

Ao Ricardo pelo apoio constante.

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza empírica, pretendeu investigar o financiamento da Educação Especial analisando, especificamente, os recursos públicos vinculados às esferas federal, estadual e municipal que são repassados às instituições públicas não-estatais de educação especial do município de Campo Grande – MS; objetivando estabelecer relação entre o quantitativo do repasse desses recursos e a tentativa do Estado de chamar para si a responsabilidade pela educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, em um momento em que se destaca a atuação do Terceiro Setor frente às políticas sociais. Com o intuito de tentar responder as questões norteadoras desta investigação os capítulos deste trabalho foram assim organizados: 1) análise das políticas públicas da educação especial no Brasil tendo como referência o papel atual assumido pelo Estado; 2) análise das legislações e documentos que versam sobre a educação especial e o terceiro setor; 3) análise dos documentos oficiais das secretarias envolvidas no repasse de recursos às 22 instituições públicas não-estatais que atendem os indivíduos com necessidades educacionais especiais do município de Campo Grande – MS. A coleta dos dados ocorreu entre junho de 2005 e janeiro de 2007 e permitiu a visualização do quantitativo de recursos municipais, estaduais e federais repassados às instituições analisadas na pesquisa entre 2001 e 2005; possibilitando a discussão quanto às parcerias entre Estado e Sociedade Civil, representada pelo Terceiro Setor.

Palavras Chaves:

Financiamento

Educação Especial

Terceiro Setor

## **ABSTRACT**

This research, of empirical bases, intended to investigate the financing of Special Education examining, in particular, the public resources tied to the sections federal, state and municipal governments that are transferred to non-state public institutions of special education for the municipality of Campo Grande - MS; aiming establish links between the quantum of these transfer resources and the attempt of the State to draw to themselves the responsibility for education of individuals with special education needs in a time where highlights the performance of the Third Sector front social policies. In order to try to answer the questions that had direction this research, the chapters of this work were organized in: 1) analysis of public policies of special education in Brazil with reference to the current role assumed by the state, 2) analysis of the laws and documents that treat on special education and the third sector, 3) analysis of official documents from the offices involved in the transferring of resources at 22 public institutions that serve non-state individuals with special educational needs of the municipality of Campo Grande-MS. The collection of data occurred between June 2005 and January 2007 and allowed the visualization of the quantitative features of municipal, state and federal resources for the institutions analyzed in this research between 2001 and 2005, allowing the discussion on the partnership between the state and civil society, represented the Third Sector

### **Key Words**

Financing

Special Education

Third Sector

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – CAMPO GRANDE/MS – Relação de instituições sem fins lucrativos que atendem a modalidade de educação especial no município de Campo Grande/MS .....	51
Tabela 2 – CAMPO GRANDE/MS – recursos municipais oriundos da assistência social repassados para 13 instituições públicas não-estatais entre 2002 e 2005 .....	53
Tabela 3 – CAMPO GRANDE/MS – convênio de atendimento entre instituições públicas não-estatais que atendem a educação especial e setor de educação especial da secretaria municipal de educação (SEMED) entre 2003 e 2005 .....	54
Tabela 4 – CAMPO GRANDE/MS – repasse do SUS para instituições públicas não-estatais entre 2001 e 2004 .....	55
Tabela 5 – Mato Grosso do Sul – número de professores cedidos às instituições públicas não-estatais de Campo Grande para o atendimento em educação especial entre 2003 e 2005 .....	58
Tabela 6 – CAMPO GRANDE/MS – Recursos estaduais repassados às instituições públicas não-estatais do município de Campo Grande no ano de 2004, incluindo o número de professores cedidos em cada instituição .....	58
Tabela 7 – CAMPO GRANDE/MS – Recursos federais repassados às instituições sem fins lucrativos no ano de 2004 .....	62
Tabela 8 – CAMPO GRANDE/MS – repasse do PDDE para as instituições públicas não-estatais de Campo Grande entre 2001 e 2004 .....	63
Tabela 9 – CAMPO GRANDE/MS – Total de recursos públicos repassados às instituições públicas não-estatais do município de Campo Grande no ano de 2004 .....	64
Tabela 10 – MATO GROSSO DO SUL – relação de projetos e atividades desenvolvidos pela SED entre 2002 e 2005 .....	64
Tabela 11 – MATO GROSSO DO SUL – investimentos da SED em educação e educação especial do ensino público, entre 2002 e 2004 .....	66

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I –</b>	
<b>O PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO</b> .....	14
1.1 AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	18
1.2 A REFORMA DO APARELHO DO ESTADO .....	23
1.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL .....	24
1.3.1 AS DELIBERAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL .....	30
<b>CAPÍTULO II –</b>	
<b>O TERCEIRO SETOR E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	33
2.1 O PÚBLICO E O PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS – A AÇÃO DO TERCEIRO SETOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	37
<b>CAPÍTULO III –</b>	
<b>O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO</b> .....	43
3.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL .....	51
3.1.1 OS RECURSOS MUNICIPAIS .....	52
3.1.2 OS RECURSOS ESTADUAIS .....	56
3.1.3 OS RECURSOS FEDERAIS .....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	68
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	73

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objeto de investigação o financiamento da Educação Especial, pretendendo, especificamente, analisar os recursos públicos vinculados às esferas federal, estadual e municipal que são repassados às instituições públicas não-estatais de educação especial do município de Campo Grande – MS; pretendendo ainda estabelecer relação entre o quantitativo do repasse desses recursos e a tentativa do Estado de chamar para si a responsabilidade pela educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, em um momento em que se destaca a atuação do Terceiro Setor frente às políticas sociais.

Esse objeto foi selecionado em uma tentativa de compreender a materialidade histórica que compõe o atendimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais nos dias atuais, buscando, de acordo com Frigotto, abstrair e teorizar “o movimento dialético da realidade”, ou seja, trata-se de “um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas que constituem determinado fenômeno”; buscando compreender o que fundamenta o fenômeno, o que caracteriza sua constituição, em um exercício de partir do “empírico particularizado” para o “concreto pensado, ou conhecimento” (FRIGOTTO, 2000, p.17-18).

O processo histórico de construção e desenvolvimento da Educação Especial no Brasil foi permeado, desde seu princípio, pela divisão de responsabilidades entre o poder público estatal e o não-estatal; tendo as instituições privadas sem fins lucrativos lugar cativo na prestação de serviços (atendimento) destinada aos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

O embate entre estas instituições e sua concomitante parceria influencia de alguma forma o repasse dos recursos envolvidos em sua manutenção? A parceria realmente se mantém no discurso da inclusão? E diante desse discurso há alguma alteração na destinação dos recursos para as instituições públicas não-estatais?

O discurso de inclusão, principalmente a partir dos anos de 1990, apresenta “ardorosos defensores” que sustentam e fundamentam a necessidade de inserir os indivíduos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, garantindo assim sua participação de maneira mais efetiva na sociedade, ou seja, com autonomia para vender sua força de trabalho e ser um consumidor ativo, uma vez que a sociedade em questão é a capitalista.

Nos dias atuais, presencia-se um amplo movimento a favor da Educação Inclusiva, da absorção pelo ensino regular da demanda de alunos, até agora, atendidos pelas instituições sem fins lucrativos na modalidade da educação especial.

Mas o que tem determinado a materialidade das escolas inclusivas somente agora? O que torna a Inclusão “um objeto de desejo” da atual fase do capitalismo monopolista em que impera a política do estado mínimo? Que condições materiais sustentam o movimento contraditório caracterizado pelo fato de o Estado tentar assumir o atendimento educacional dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo em que atribui relativa importância às ações do terceiro setor?

A presente pesquisa propõe que esse atendimento educacional seja analisado sob o foco do custo que o envolve. Considerando ser o Estado responsável não apenas pelos recursos destinados às escolas comuns do sistema público, como também às instituições filantrópicas sem fins lucrativos, que pautadas na legislação, também têm acesso aos recursos públicos estatais.

Para compreender melhor o que envolve o financiamento da educação especial no estado do Mato Grosso do Sul, o primeiro contato para o início da coleta de dados foi feito com a coordenadora da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação (SED). Na conversa inicial a escolha da temática causou um certo espanto, até aquele momento ninguém havia procurado questionar o financiamento da educação especial, principalmente os repasses para as instituições sem fins lucrativos de educação especial. Acompanhado de euforia, uma vez que a coordenadora já havia tido oportunidade de trabalhar em uma dessas instituições, e ‘sabia’ que os valores repassados eram significativos, mas nunca os havia computado.

De acordo com a Coordenadora quatro secretarias, duas estaduais e duas municipais, estariam envolvidas no repasse dos recursos: a Secretaria de Estado de Educação (SED), que garantia a cedência de professores; a Secretaria de Economia do Trabalho e Assistência Social, com alimentos (recurso estadual) e valores em moeda por *per capita* (recurso federal); a Secretaria Municipal de Saúde (SESAU) que estabelecia convênios de atendimento no setor de saúde via SUS (recurso federal); e a Secretaria de Assistência Social (SAS) do município.

Conhecendo os caminhos a percorrer e de posse dos ofícios específicos para cada secretaria, iniciou-se a tentativa de coletar os dados. Em todos os setores das

secretarias a mesma reação com relação à temática do trabalho, e quando se chegava no departamento específico dos valores em moeda a coleta era muito prejudica, pela morosidade do serviço público em olhar as planilhas do orçamento e pelo receio claro de expor a realidade dos gastos envolvidos. Chegando ao cúmulo de alguns servidores evitarem o encontro com a pesquisadora nos corredores dos órgãos públicos.

A coleta foi difícil, mas possibilitou a construção de uma tabela inicial em que se podia visualizar o montante envolvido, em recursos federais, estaduais e municipais, para a manutenção das instituições públicas não-estatais de educação especial de Campo Grande. E que deu origem à construção das tabelas presentes no capítulo três desta pesquisa.

Além disso, outra questão foi pontual na fase de coleta de dados: a mudança de governo estadual. Como o período histórico enquadra-se entre 2001 e 2005, ou seja durante o final do primeiro e início do segundo mandato do governador José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT), os dados referentes à 2005 estariam disponíveis apenas em 2006. Como a qualificação da presente pesquisa ocorreu em dezembro de 2006 e foram pontuais alguns dados ainda necessários que correspondiam à 2005, o momento desta coleta final ocorreu no início de 2007, quando então assumiu André Puccinelli. Os contatos anteriores foram perdidos, com a mudança do quadro de pessoal da SED, e a análise dos relatórios do setor de Planejamento e Orçamento do estado demonstravam valores diferentes dos então fornecidos anteriormente.

A escolha do município de Campo Grande como campo empírico deve-se ao fato dele sediar as secretarias supracitadas; além de, segundo dados do Inep, este município ter apresentado um aumento significativo no número de matrículas em educação especial no setor privado entre 1999 e 2003. Aliás, este dado foi o que deu origem à escolha da temática do financiamento para a pesquisa. Poderia o gasto envolvido na educação especial explicar esse aumento? E porque a contradição entre o aumento de matrículas no setor privado e o discurso nos documentos oficiais (como a LDBEN 9394/96 e a Resolução CEE 7828/MS) por se buscar proporcionar a educação especial ‘preferencialmente’ no ensino regular?

A escolha pela série histórica 2001-2005 envolveu os seguintes fatores: 1) o fato de em 2001 ocorrer a homologação da Resolução 02, que estabelecia as diretrizes para a educação especial no Brasil; e em 2005 ser homologada a Resolução

CEE 7828 em Mato Grosso do Sul dispendo sobre a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino. 2) o período envolve a transição do governo de Fernando Henrique Cardoso para o de Luís Inácio Lula da Silva. Essa transição envolveria mudanças significativas no repasse dos recursos?

Essa “ruptura” não foi observada no governo estadual, uma vez que envolveu o fim do primeiro e início do segundo mandato de José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT). No município, o período escolhido coincidiu com a transição de André Puccinelli para Nelson Trad, mas não possui mudanças significativas por ambos representarem o mesmo partido.

A escolha do financiamento como objeto de investigação é pertinente quando se entende que “educar para a diversidade” pressupõe melhor utilização dos recursos do Estado, “relativizando” a “deficiência”, mesmo que isso, aparentemente, seja contraditório à política do estado mínimo.

Ao mesmo tempo ao averiguar quanto dos recursos públicos são repassados às instituições sem fins lucrativos pode-se visualizar o porquê de o Estado tentar assumir a educação especial, uma vez que ao oferecer o atendimento dessa modalidade em seu próprio estabelecimento isto pode implicar em um custo menor do que nas instituições públicas não-estatais.

Com o intuito de tentar elucidar as questões que norteiam essa pesquisa, os capítulos foram organizados da seguinte forma: no primeiro serão analisadas as políticas públicas da educação especial no Brasil tendo como referência o papel atual assumido pelo Estado, em que se propõem mudanças significativas em sua atuação.

No segundo capítulo serão analisados as legislações e documentos que versam sobre a educação especial e o terceiro setor; como se têm constituído as políticas públicas de educação especial, principalmente a partir da década de 1990 tanto a nível internacional e nacional, quanto no estado de Mato Grosso do Sul.

Por fim, no terceiro capítulo serão examinados os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação (SED), da Secretaria de Economia do Trabalho e Assistência Social (SETASS), da Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e da Secretaria Estadual de Saúde (SESAU), que relatam os recursos repassados às 22 instituições públicas não-estatais que atendem os indivíduos com necessidades educacionais especiais do município de Campo Grande – MS. Além de discorrer sobre as fontes desses recursos.

# CAPÍTULO I

## O PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo tem por objetivo analisar as políticas públicas da educação especial no Brasil tendo como referência o papel atual assumido pelo Estado, em que se propõem mudanças significativas em sua atuação, principalmente, no que concerne às políticas sociais, dentre elas as referentes à educação.

A análise deste objeto de investigação perpassa a realidade material na qual ele está inserido, neste caso o modo de produção capitalista, cujo fim último é a acumulação de riqueza, o que implica uma concentração de renda desigual, que se sustenta porque o capitalismo encontra meios, reformula-se, para impedir que essa contradição o aniquile.

De acordo com Ianni (2004)

[...] está em curso o novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório. O desenvolvimento do modo capitalista de produção, em forma extensiva e intensiva, adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização de mercados. As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho, ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição. Esse é um processo simultaneamente civilizatório, já que desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outras formas sociais de vida e trabalho, compreendendo modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar (IANNI, 2004, p.13).

Para Noronha, o capitalismo desenvolveu-se historicamente baseado em um processo caracterizado por conflitos e contradições e se configura de maneira complexa e heterogênea.

[...] Sua materialização histórica dentro de uma dimensão de totalidade é, portanto, tanto estruturada quanto estruturante, implicando em um duplo movimento: de conservação (reprodução das relações) e de transformação (rupturas). Somente uma atitude metodológica dialética permite atingir e compreender o alcance deste processo ao mesmo tempo conservador e transformador que constitui a essência do modo de produção capitalista. Aprender aqueles aspectos que podem significar a reprodução e a reiteração de elementos do sistema e outras dimensões que podem

representar a possibilidade de transformação e de ruptura com o sistema constitui uma tarefa permanente no campo da investigação e da ação (NORONHA, 2005, p.01).

Nos conflitos de classes, característica marcante da ‘auto-expansão’ do capitalismo, passa-se a observar uma tentativa de viabilizar a acessibilidade de todos aos bens produzidos, e dentre esses bens encontra-se o conhecimento ou a educação. Que nesta fase do capitalismo mundializado adquire status de mercadoria e pode redimensionar as relações entre público e privado. Uma vez que

[...] A trajetória de constituição do público e do privado na história da educação de modo geral e na história da educação brasileira em particular, guardando as especificidades de como o processo se reproduz nas formações sociais “periféricas” dentro do sistema capitalista mundial, tem como um dos pressupostos centrais de análise a categoria trabalhada por Gentili: **monopólio do conhecimento** (grifo da autora) (NORONHA, 2005, p.02)

Conhecimento este não centrado apenas em informações científicas, muito elaborado, mas simplesmente o do censo comum, mais generalizado, representando apenas o mínimo necessário para se garantir a empregabilidade.

De acordo com Chesnais, o termo “mundialização do capital” é o que mais se aproxima consubstancialmente da expressão inglesa “globalização” e “traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’” (CHESNAIS, 1996, p.17). O mesmo autor salienta ainda que associar os termos capital e mundialização permite a conscientização de que o capital readquiriu o direito de “escolher, em total liberdade, quais os países e camadas sociais que têm interesse para ele” (CHESNAIS, 1996, p.18).

Nesse processo de mundialização, tendo como condutor o capitalismo financeiro, não são destituídos os Estados nacionais, mas se reconfiguram suas relações de hierarquia. Relações estas subordinadas à livre escolha de mercados mais atraentes, marcadas pela obsessão em se garantir rentabilidade associada à liquidez.

Por outro lado, o trabalhador flexível, a diminuição dos salários, a privatização, a destituição de conquistas sociais e democráticas, principalmente no que concerne aos direitos trabalhistas, o mercado regido pelas políticas de liberalização, são fatores que demonstram ter-se rompido a integração, que viabilizou

o crescimento do sistema capitalista existente entre as mercadorias, o capital e o trabalho.

De acordo com Chesnais,

[...] a esfera financeira alimenta-se da riqueza criada pelo investimento e pela mobilização de uma força de trabalho de múltiplos níveis de qualificação. Ela mesma não cria nada. Representa a arena onde se joga um jogo de soma zero: o que alguém ganha dentro do circuito fechado do sistema financeiro, outro perde (CHESNAIS, 1996, p.241).

Nesse contexto, fortalece-se o neoliberalismo, segundo o qual o capital não pode prescindir do Estado para a manutenção de seus interesses e, por isso, sua ação deve ser reduzida ao mínimo; e propõe-se passar a educação, a saúde e a pesquisa científica aos cuidados das organizações públicas não-estatais e/ou privadas.

O neoliberalismo é uma corrente de pensamento que surgiu também na década de 1930, mas só se fortaleceu com a crise fiscal da década de 1970, momento em que o Estado deixa de ser “agente do desenvolvimento, para se transformar em seu obstáculo” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p.55). Essa nova linha de pensamento sugere reformas para a atuação do Estado e

[...] entendeu que estas reformas orientadas para o mercado, que apoiou e ajudou a formular, trariam automaticamente o desenvolvimento de volta, desde que estivessem firmemente direcionadas para o objetivo do Estado mínimo e do pleno controle da economia pelo mercado. Em decorrência era necessário privatizar, liberalizar, desregular, flexibilizar os mercados de trabalho, mas fazê-lo de forma radical, já que para o neoliberal o Estado deve limitar-se a garantir a propriedade e os contratos, devendo, portanto, desvencilhar-se de todas as suas funções de intervenção no plano econômico e social (BRESSER-PEREIRA, 1998, p.57)

Segundo Romero

[...] a doutrina neoliberal atribui à interferência estatal o ocasionamento das crises econômicas. Consoante com essa lógica, são considerados elementos determinantes para o agravamento das crises do capital: a oferta estatal de serviços sociais, as garantias trabalhistas, às quais são associados à falta de capacidade administrativa do Estado. Uma de suas principais bandeiras neoliberais consiste na desregulamentação estatal com vista a viabilizar novas possibilidades promissoras de acumulação de capital por meio da livre iniciativa (ROMERO, 2005, p.66).

Para o neoliberalismo, a crise fiscal – que para essa corrente de pensamento foi deflagrada pelo gasto excessivo com a manutenção das demandas das políticas

sociais e pelo papel regulador do Estado, que comprometia a ação do livre mercado – poderia ser resolvida com a reforma do Estado. Essa reforma implicaria, dentre outras estratégias, o setor público não-estatal assumir a responsabilidade pelas políticas sociais; porém, essa regulação via mercado não poderia se dar de maneira incondicional no que diz respeito ao oferecimento dos serviços sociais, uma vez que as relações concorrenciais não ocorreriam eficazmente, pois o monopólio de ofertas apenas mudaria de mãos.

A Reforma consistiria basicamente em “transferir a responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado” e introduzir a “lógica mercantil” nos setores de competência do Estado (PERONI e ADRIÃO, 2005, p.139).

É nesse contexto que se estrutura o ‘quase mercado’, definido como

[...] uma proposição adequada às organizações que, embora não pudessem integrar o mercado, disputariam no mercado, e segundo suas características, vantagens adicionais como condição para o aumento de sua eficiência. (ADRIÃO, 2001 apud PERONI e ADRIÃO, 2005, p.140).

Logo, o que se observa na nova roupagem conferida ao Estado é a introdução de conceitos e estratégias da administração privada na administração pública, mas sem modificar as características desta. E isto também pode ser aplicado ao ensino público.

Nos países desenvolvidos, esta nova roupagem foi assumida pelo Estado a partir da década de 1970, porém no Brasil isso vai ocorrer a partir de 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello; porém, é no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que a proposta de um Estado mínimo e a “divisão” de responsabilidades com a sociedade para as ações de cunho social vai realmente consolidar-se. Nesse período têm-se duas referências importantes: o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado de 1995 e o Marco Legal do Terceiro Setor de 1998. Analisaremos em que medida essas duas propostas irão redefinir a relação entre Estado e Sociedade Civil, sendo o Marco Legal do Terceiro Setor abordado no próximo capítulo.

Com o intuito de subsidiar um melhor entendimento da relevância destas propostas no que concerne ao atendimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais será exposto um breve histórico recente da Educação

Especial, através da análise dos documentos internacionais e nacionais que referendam esta modalidade de ensino.

### **1.1. As Conferências Internacionais e as Políticas em Educação Especial**

O primeiro documento significativo sobre a garantia de educação para todos foi a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), na qual fica estabelecido em seu artigo 26 que:

[...]1. **Toda pessoa tem direito à instrução** (grifo nosso). A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Com relação especificamente ao indivíduo com necessidades educacionais especiais, apenas em 1971 tem-se a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, na qual são estabelecidos os seus direitos a toda atividade que possa capacitá-lo a integrar-se à sociedade, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.

O ano de 1981 foi proclamado pelas Nações Unidas como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, e sua resolução 37/52, de 03 de dezembro de 1982, propõe o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência que tem por objetivo “promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiências na vida social e no desenvolvimento” (PROGRAMA DE AÇÃO MUNDIAL, 1981). Além disso, a resolução 37/53, também de 03 de dezembro de 1982, proclama o decênio 1983-1992 como a década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiências.

Em 1990 tem-se a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien na Tailândia, que tem como fruto a Declaração Mundial sobre

Educação para Todos, cujo subtítulo é a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Essa carta faz referência ao pouco acesso à educação básica pela população, na maioria dos países em desenvolvimento, mesmo tendo-se passado quase quatro décadas após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo a qual o direito à instrução deve ser comum a todos.

Com relação à educação especial esta declaração expõe que

[...] As necessidades de aprendizagem das **pessoas portadoras de deficiência** (grifo nosso) requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Art. 3, item 5)

Ao mesmo tempo, nesse momento “[...] disseminou-se a idéia de que para sobreviver à concorrência do mercado seria preciso dominar os códigos da modernidade” e assim foi atribuído “[...] à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990”. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p.56). Sob esse novo aspecto pode-se explicar a ênfase dada nessa década à educação, que de acordo com os moldes do neoliberalismo deveria garantir apenas a instrução mínima necessária para a execução do trabalho.

Em 1994, ocorre a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca na Espanha, na qual foram discutidas as séries de declarações que culminaram nas Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para as Pessoas com Deficiências e que delegam ao Estado assegurar a educação dos indivíduos com deficiências, como parte das ações de seu sistema educacional.

Nessa conferência foi elaborada a Declaração de Salamanca que propõe ações e estratégias partindo do pressuposto de que as

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes à minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Esta declaração pontua ainda, como nos apontam os estudos de Arruda, Kassir e Santos (2006), a “eficácia” do ensino regular para apresentar uma relação custo-benefício mais vantajosa, ou seja, o atendimento ao indivíduo com necessidades educacionais especiais seria mais eficiente nas escolas comuns por poder apresentar menor custo em relação às escolas especiais. Como pode ser observado no seguinte trecho deste documento:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades....  
 - escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além, disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e **aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo sistema educacional** (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) ( Grifo nosso)

A escola inclusiva assume o desafio de tentar formular e colocar em prática uma pedagogia pautada na diferença e não na deficiência, capaz de realizar com sucesso a aprendizagem de todas as crianças, independente do seu nível de “desvantagem”. Para isso, a Declaração de Salamanca propõe uma nova maneira de pensar a educação especial, orientando ações em níveis nacionais, regionais e internacionais que perfazem a administração (gerenciamento) da educação, a capacitação dos educadores envolvidos, bem como estabelece os níveis prioritários.

Em 1998, ocorre no Chile a Segunda Cúpula das Américas na qual é elaborada a Declaração de Santiago que define a educação como “[...] fator determinante para o desenvolvimento político, social, cultural e econômico de nossos povos”, cujos países participantes assumem o compromisso de “[...] facilitar o acesso de todos os habitantes das Américas à educação pré-escolar, primária, secundária e superior, e farão da aprendizagem um processo permanente” (DECLARAÇÃO DE SANTIAGO, 1998).

Em abril de 2000, os partícipes da Cúpula Mundial de Educação para Todos reúnem-se em Dakar e reafirmam o compromisso assumido nas conferências anteriores, estabelecendo que

[...] governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação para Todos sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz através de amplas parcerias no âmbito

de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000).

Essa carta dispõe ainda que

[...] a comunidade internacional dará andamento a este compromisso coletivo, desenvolvendo imediatamente uma iniciativa global com vistas a desenvolver estratégias e mobilizar os recursos necessários para providenciar apoio efetivo aos esforços nacionais (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000).

Em março de 2002, foi realizado em Madri o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência que culminou com a **Declaração de Madri**, em cujo preâmbulo pode ser observado, uma referência à educação inclusiva ao expor que os indivíduos com necessidades educacionais especiais estão buscando “oportunidades iguais e acesso a todos os recursos da sociedade, ou seja, educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, **bens e serviços ao consumidor** (grifo nosso)” (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002).

O que chama atenção nesse documento é a visão de consumidor em potencial e economicamente ativo, dispensada ao indivíduo com necessidades educacionais especiais, principalmente ao comentar sobre a evolução da forma de tratamento referente a esse indivíduo, “na visão antiga a pessoa com deficiência era vista como paciente, na nova visão é (...) como cidadão e **consumidores com autonomia** (grifo nosso)”. (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002).

Como pôde ser observado, essas reuniões internacionais foram organizadas de maneira a ratificar os pressupostos adotados desde as primeiras manifestações de preocupação com os direitos e as garantias de acessibilidade ao ensino para o indivíduo com necessidades especiais, estando este inserido no contingente humano que deve ter acesso à educação sistematizada.

De forma geral, o que se pode ressaltar nos documentos produzidos nas Conferências é a ênfase na universalização do acesso à escola para todos, **inclusive** para o indivíduo com necessidades educacionais especiais. Além, de sugerirem a necessidade de mudanças nas políticas públicas da Educação Brasileira.

Como, por exemplo, a elaboração em 1993, pelo governo brasileiro, do Plano Decenal de Educação para Todos decorrente de uma série de debates organizados em todo o país que culminou com a Semana Nacional de Educação para Todos, e que ratificou o compromisso assumido pelos países partícipes da

Conferência Mundial de Educação Para Todos de 1990. Esse documento indica as diretrizes da política educacional, que serão adequadas aos estados e municípios de acordo com sua realidade (BRASIL, 1993)

De acordo com este documento “o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina ‘eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental’ nos próximos dez anos” Suas diretrizes apresentam-se em “processo contínuo de atualização e negociação” e deverão subsidiar e fundamentar “os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais” (BRASIL, 1993, p.14-15).

A educação especial é abordada em seu item III que dispõe sobre as “Estratégias para a Universalização do Ensino Fundamental e Erradicação do Analfabetismo” e onde se encontram os objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica, composto, entre outros itens, pela proposta de fortalecimento das parcerias, em cuja alínea *b* tem-se que este fortalecimento poderia ser alcançado

[...] articulando a ação das universidades, dos Conselhos de Educação e de outras organizações governamentais e não governamentais, dos políticos, empresários, trabalhadores e outros segmentos sociais, no sentido de alcançar os objetivos do Plano (BRASIL, 1993, p.40).

Nas “linhas de ação estratégicas” propõe-se a “melhoria do acesso e da permanência do escolar”, pois se tem como grande desafio a “permanência com sucesso na escola”, sendo, portanto, necessária a “adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação de suas necessidades específicas de aprendizagem”, dentre os quais merecem destaque os que visem “à integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1993, p.47-48).

As políticas educacionais brasileiras foram marcadas por uma relação praticamente simbiótica entre público e privado, principalmente no que diz respeito à educação especial, que foi instituída sob esta relação, como nos apontam os estudos de Januzzi (2004), Bueno (1993), Mazzotta (1996), Kassar (2001), entre outros, que ao discorrerem sobre o processo evolutivo da educação especial brasileira apontam para o fato de a oferta de atendimento especializado ter tido a demanda ora absorvida pelo público e ora pelo público não-estatal. Esse aspecto pode ser visualizado também no discurso proferido por Maria Helena Guimarães Castro, Chefe da Delegação do Brasil no Fórum Mundial de Dakar (2000), em que diz

[...] o fortalecimento das organizações não governamentais (ONGs) e o surgimento de novos atores é um fenômeno particularmente positivo na área de educação, constituindo-se umas das principais novidades observadas nos países em desenvolvimento na década de 90.

A seguir analisaremos como a Reforma do Aparelho do Estado redefiniu as ações pertinentes ao Estado e à Sociedade Civil, e em que medida isto atingiu as políticas educacionais brasileiras.

## **1.2. A Reforma do Aparelho do Estado**

Em 1995, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, foi elaborado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, numa tentativa clara de restabelecer a ordem nas relações que compõem o modo de produção capitalista, uma vez que, segundo o documento de reforma (Brasil, 1995), a crise fiscal do setor público, que proporcionou uma estagnação no crescimento econômico, era entendida como decorrente da má atuação do Estado, ou seja, a ele foi atribuída a culpa pela crise e não que esta fosse decorrente das próprias relações instituídas pelo capitalismo.

Diante disso, surge uma nova proposta de ação para o Estado, na qual as políticas sociais, dentre elas as referentes à educação, são delimitadas como não-exclusivas do Estado, cabendo a este apenas coordenar e fiscalizar a implementação das políticas públicas educacionais e delegando ao setor público não-estatal (terceiro setor) e ao privado a intervenção direta.

[...] o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde. (BRASIL, 1995, p.12)

O Plano Diretor da Reforma do Estado pretendeu atingir, basicamente, quatro aspectos da administração pública: a delimitação das funções e do tamanho do Estado; a redefinição do papel regulador do Estado; o aumento da “governança”, ou seja, “da capacidade de tornar efetivas as decisões do governo” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.60) e o aumento da governabilidade, isto é, do poder do governo.

Além disso, de acordo com Peroni e Adrião, “nesse plano, encontram-se explicitadas as estratégias que deveriam ser adotadas pelo governo federal para que a

reforma no Estado fosse viabilizada: a privatização, a terceirização e/ou a publicização de serviços ou atividades prestados pelo Estado” (PERONI e ADRIÃO, 2005, p.144). A privatização pode ser entendida como uma alocação de determinado setor para a iniciativa privada, inserindo-o no e para o mercado. Os serviços caracterizados como sendo de apoio e auxiliares às atividades desenvolvidas pelo Estado seriam transferidos para o setor privado, caracterizando assim a terceirização. E, por fim, os serviços de cunho social e científico seriam apropriados por uma nova modalidade de propriedade, um meio termo entre o público e o privado, a organização pública não-estatal, o que define a publicização.

É preciso visualizar ainda, como nos aponta Bueno e Kassar, que no discurso que sustenta tais ações há duas idéias a serem consideradas: 1) “a lógica do mercado é uma realidade inescapável”, uma vez que suas interlocuções encontram-se delimitadas pela alocação de recursos e benefícios, sob a égide do efeito do capitalismo na organização distributiva e no acúmulo de riquezas; 2) “O mercado não consegue garantir o bem estar social, portanto outra forma de organização necessita garantir a coesão social” (CARDOSO, 1998 apud BUENO E KASSAR, 2005, p.120). E essa “outra forma” propõe o Estado como promotor e regulador das ações sociais e não como executor direto.

Na nova relação estabelecida entre Estado e sociedade proposta pela Reforma de Estado tem-se “o poder público emanado de ações não estatais” (BUENO E KASSAR, 2005, p.122), ou seja, o terceiro setor *pode e deve* assumir o atendimento gratuito de serviços, e isto é respaldado pela necessidade de se garantir a eficácia desses serviços delimitados pelas políticas sociais, o que só seria possível, segundo a proposta de Reforma, com a própria sociedade assumindo esse controle.

Tomando como referência o estado de Mato Grosso do Sul, analisaremos a seguir como as parcerias entre público e privado, e a própria atuação do Estado, no que concerne ao atendimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, foram estabelecidas em suas políticas públicas.

### **1.3. As políticas públicas de educação especial no estado de Mato Grosso do Sul**

O estado do Mato Grosso do sul foi criado em 1977 através da Lei Complementar nº31 de 11 de outubro, porém sua instalação deu-se apenas em 1979. No ano seguinte, pela Deliberação CEE nº84 de 09 de outubro de 1980 foi aprovado

o I Plano Estadual de Educação, no qual foram estabelecidas as diretrizes a serem efetuadas no período de 1981/1983. Esse plano

[...] preocupou-se pelo redimensionamento do verdadeiro sentido de educação – até então vista como aquisição de conhecimentos acumulados ao longo do tempo – enfocando-a como processo permanente, crítico e integral, que possibilita ao homem seu desenvolvimento como ser criativo e capaz de mudar-se a si próprio e, a partir daí propor mudanças ao ambiente que o cerca. (MATO GROSSO DO SUL, 1980, p.06).

Com o objetivo de redimensionar os “rumos da educação” o referido plano tinha como proposta direcionar “suas ações para: a **universalização do ensino de 1º grau**; a valorização de recursos humanos; e o atendimento à população carente através de educação não formal, **visando ao maior envolvimento comunitário nas ações educativas**, adaptadas às reais necessidades regionais” (MATO GROSSO DO SUL, 1980, p.08; grifo nosso).

A “universalização do ensino do primeiro grau” vai ao encontro da nova atuação do Banco Mundial, pautada desde a década de 1960 em “atuar no centro do problema que pode representar uma ameaça à economia dos países centrais: o crescimento descontrolado da pobreza nos países periféricos” (FONSECA, 2003, p.231). Segundo essa autora a reformulação do conceito de desenvolvimento deve-se ao fato de que para um país reduzir ou erradicar a pobreza o crescimento econômico deixou de ser decisivo, uma vez que esse crescimento não contempla “as populações marginalizadas economicamente”, ficando concentrado “nos setores mais modernos da economia”.

Fonseca relata ainda que o direcionamento de interesse do Banco Mundial para as séries iniciais do ensino fundamental ocorreu no final da década de 1970, passando a “educação primária”, a partir desse momento a ser

[...] considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente, enquanto medida de caráter compensatório para ‘proteger ou aliviar os pobres’ durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes. (FONSECA, 2003, p.231).

Por outro lado, o “envolvimento comunitário nas ações educativas” nos parece um pressuposto para o estabelecimento de parceria entre Estado e Sociedade,

tema este fortalecido no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, como vimos anteriormente.

Ao dispor sobre as despesas com educação, o Primeiro Plano Estadual De Educação esclarece que os recursos<sup>1</sup> orçamentários devem ser entendidos como “aqueles próprios do Estado” e são eles: “recursos ordinários (fonte 00); fundo de participação dos estados (fonte 01) e salário educação (fonte 08)”. Os recursos extra-orçamentários envolvem: “recursos oriundos do MEC (salário educação - quota federal, MEC-DED, CENESP, DESU-DAE); caixa escolar (estimada); e SUDECO”. (MATO GROSSO DO SUL, 1980, p.23-24).

A Educação Especial já é contemplada com estratégias de ação e apresenta como objetivo “promover a integração do excepcional nas atividades comunitárias” e para isso faz-se necessário, dentre outros mecanismos de ação, a “articulação permanente com órgãos, entidades e instituições responsáveis pelo atendimento ao excepcional”. (MATO GROSSO DO SUL, 1980, p.65-66).

O II Plano Estadual de Educação proposto para o triênio 1985-1987, e com a intenção de promover a *educação para a democracia*, também reitera não apenas a ação conjunta entre instituições públicas e privadas, em “**regime de convênio**”, como também o acesso aos recursos públicos uma vez que “o ensino de excepcionais **merece incentivo e garantia de condições**, em respeito à igualdade de direitos que todos têm com relação à educação” (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p.19, grifo nosso). Como pode ser observado no estado de Mato Grosso do Sul há uma preocupação, desde sua formação, em garantir o atendimento especializado aos indivíduos com necessidades especiais, bem como se ressalta a atuação das instituições de caráter assistencialista.

Em maio de 1988 tem-se o III Plano Estadual de Educação, proposto para o período de 1988-1991 e que apresentava como pressupostos “a formulação de uma política educacional comprometida com o processo de transformação da realidade, de forma crítica e coletiva e, a urgência de uma efetiva democratização da escola pública em termos de quantidade e qualidade” (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p.25).

---

<sup>1</sup> As fontes referidas serão melhor analisadas no terceiro capítulo, quando serão expostas as vias de acesso aos recursos públicos por parte das instituições públicas não estatais. Por hora, julgamos relevante apenas citar como o financiamento da educação, a nível estadual, foi estruturado naquele momento.

Apresentou como princípios educacionais: a universalização do ensino, a valorização da educação e a democratização administrativa, afirmando ser “fundamental que a participação seja realmente crítica e coletiva para opor-se definitivamente às práticas burocráticas e tecnicistas que distanciam os planejadores daqueles que executam as tarefas e serviços” (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p.25).

Este Plano define a educação especial “como uma modalidade do sistema regular de ensino” e que

[...] deve ser concebida de modo a **propiciar ao educando com necessidades especiais o direito de acesso à escola pública**, trata-se de considerar a excepcionalidade não como fator que bloqueia e interfere nos resultados pedagógicos, mas como uma situação que alerta e aponta o atendimento a ser dado, **abandonando-se os princípios assistencialistas que permeiam a prática desse ensino**. A educação especial deve contar com ações específicas no que tange à criação e manutenção de salas de aula e à preparação de recursos humanos que lidem direta ou indiretamente com o educando, o que implica assegurar a política de atendimento aos programas de educação especial. (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p.30, grifo nosso).

O ‘direito de acesso à escola pública’ vai ao encontro da proposta de universalização do ensino, também presente no texto da Constituição Federal de 1988; e a busca pelo fim do caráter assistencialista, presente no atendimento fornecido pela modalidade de educação especial, corrobora com o jogo de forças entre público e privado que envolveu os anos de discussão do projeto de lei que originou a LDBEN 9394/96.

A relação entre público e privado na educação especial era tão estreita que no estado de Mato Grosso do Sul as instituições públicas não-estatais, neste período, influenciavam a própria “organização da Secretaria de Educação, onde o cargo de direção no campo da Educação Especial é ocupado, em vários períodos, por diferentes pessoas ligadas à diretoria de instituições especializadas particulares” (KASSAR, 2003, p.152)

Com relação às estratégias para a efetivação dos princípios educacionais propostos encontra-se, nesse plano, a

[...] melhoria do atendimento ao aluno de classe especial por meio de uma metodologia que atenda as suas especificidades; criação e manutenção de equipes, nas Agências de Educação, que assegurem atendimento efetivo e, oferecimento de reciclagem de professores dessa clientela, além de

estágios em escolas especializadas e, cursos de aprofundamento teórico na área (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p.37).

O Plano não aborda o oferecimento de atendimento ao indivíduo com necessidades educacionais especiais nas instituições especializadas, mas estabelece que para implementar “um processo de administração co-participativo, responsável e atuante” faz-se necessário, dentre outros itens, a “integração com instituições públicas e privadas que atuam na área educacional”, reiterando a possibilidade de cumplicidade entre os poderes públicos estatal e não-estatal.

O que se observa no estado de Mato Grosso do Sul, desde sua fundação, é a preocupação do poder público em atender a parcela da população caracterizada por apresentar necessidades educacionais especiais, evidente desde os primeiros planos educacionais especiais.

O Plano atual, lançado no governo de José Orcírio Miranda dos Santos, e que envolve os anos de coleta e análise dos dados desta pesquisa, foi embasado na proposta de educação do Governo Popular para o quadriênio 1999-2002, denominada Escola Guaicuru e “que inaugura um momento histórico de mudanças na política e quer significar uma ruptura na tradição educacional do Estado”, ressaltando ser “preciso estabelecer o alcance da qualidade social da educação” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p.09-10).

A proposta estabelece ainda que se deve focar “a pessoa humana e não os preceitos que se baseiam na competitividade, na exclusão social, na seletividade, no ajuste ao mercado que privilegia a produção”. Para tornar isso possível proclama a necessidade que “tanto o governo (...) como os sujeitos sociais diretamente envolvidos com a questão educacional sejam parceiros em torno de metas que visem à superação da tradicional política educacional” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p.10). Essa ruptura envolveria, portanto, não mais visualizar a função social da escola como de fornecedora e mantenedora para e do mercado do trabalho e sim como local de “distribuição” do conhecimento.

A **parceria** entre os **sujeitos sociais** e o **governo** é vista como uma forma de viabilizar uma **transformação social** que vai de encontro aos “projetos neoliberais”. A sociedade sul-mato-grossense é conclamada a participar da “materialização da Escola Guaicuru”, ajudando a construir “uma escola pública que efetive a democratização do acesso, a democratização da gestão, a permanência e

progressão escolar do aluno e a qualidade social da educação que inclui a valorização de seus trabalhadores” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p.13).

Em seu Programa de Democratização do Acesso Escolar tem-se como um de seus projetos a inclusão do portador de necessidades especiais no sistema regular de ensino e dentre suas metas encontra-se a implementação da política de inclusão do portador de necessidades especiais<sup>2</sup> “assegurando a **descentralização** dos serviços oferecidos” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p.20-21), ou seja, há espaço para **atuação das instituições públicas não-estatais**, não apenas na reabilitação desses indivíduos como em sua escolarização. Porém, o documento não explica o que seria esta descentralização e nem expõe quais as estratégias para garanti-la.

O discurso dessa proposta utiliza um jogo de palavras aparentemente contrário ao neoliberalismo, porém conclama para a ‘transformação social’ a parceria entre sociedade civil e Estado, chamando a sociedade para a efetivação do seu programa de democratização do acesso escolar. Além, de enfatizar a ‘descentralização’, ampliando o desempenho das instituições públicas não-estatais. O que não deixa de ser publicização.

O novo Plano Estadual de Educação<sup>3</sup> foi implementado em 2003, e apregoa ser a educação especial “realmente um instrumento de justiça social, de inclusão escolar e de conscientização para a construção da sociedade inclusiva”; e que esta seja oferecida no sistema regular de ensino, salvo os casos que exijam “outras formas de atendimento” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p.46-48).

Com relação aos recursos públicos, o referido plano expõe que

[...] os recursos destinados ao financiamento da educação, os quais têm percentuais fixo e variável, ficam sujeitos à flutuação, considerando que a receita tributária de categoria contábil, é composta pelos impostos taxas e contribuições decorrentes da expansão ou recessão econômica do Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p.56)

Estes recursos são complementados por programas como o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), cujos eixos de ação que são repassados ao estado de Mato Grosso do Sul serão abordados no terceiro capítulo desta dissertação.

---

<sup>2</sup> Termo usado no documento

<sup>3</sup> No segundo mandato de José Orcírio Miranda dos Santos

Porém, além de descrevermos os planos estaduais de educação, faz-se necessário tentar estabelecer também um “diálogo” teórico com as deliberações do Conselho Estadual de Educação, para uma melhor fundamentação para a proposta de análise do objeto de investigação a partir do entendimento de seu caráter histórico, ou seja, compreender que uma “situação singular contém em si elementos universais e, portanto, não observáveis, impossíveis de serem apreendidos senão por meio da teoria” (SOUZA et.al., 2003, p.107).

### 1.3.1 As Deliberações do Conselho Estadual de Educação

Ao Conselho Estadual de Educação compete, dentre outras funções, organizar e garantir o funcionamento da rede estadual de ensino, além de assegurar o atendimento, em sistema regular de ensino, aos superdotados e aos indivíduos com necessidades educacionais especiais. Em vista disso, serão abordadas as deliberações que estruturam a modalidade de educação especial na rede estadual de ensino.

Em 1982 tem-se a Deliberação CEE nº261 que “fixa normas para a Educação Especial”. Este documento define, em seu Art.2º do Cap.I, a Educação Especial como “o processo mediante o qual é dado **atendimento especializado ao educando portador de excepcionalidade** (grifo nosso)”; estabelecendo ainda no §2º do referido artigo que “todo excepcional tem direito à Educação Especial gratuita até aos 18 anos de idade, **ficando a cargo das instituições públicas e privadas da comunidade** a responsabilidade do **seu atendimento** e da continuidade do processo educativo (grifo nosso)” (MATO GROSSO DO SUL,1982). O documento reitera o que havíamos observado anteriormente com relação à “divisão” de responsabilidades entre Estado e instituições sem fins lucrativos quanto ao atendimento do indivíduo com necessidades especiais.

Porém, ainda nesta deliberação vale ressaltar seu Art.7º que dispõe sobre a finalidade desse atendimento, que dentre outros itens, deve “visar à integração do excepcional na sociedade em que vive e convive, favorecendo o desenvolvimento da auto-aceitação, da **competência social** e da **habilitação para o trabalho** (grifo nosso)” (MATO GROSSO DO SU, 1982). A necessidade de proporcionar essa integração foi exposta pela primeira vez, em documentos oficiais, em 1971 na Declaração dos Direitos do Deficiente Mental que também versa sobre “potencialidades” e “habilidades”.

Podemos observar isso também no texto da Deliberação CEE/MS nº 4827 de 02 de outubro de 1997 que “fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais” e que dispõe em seu Art.2º, parágrafo único, que “a educação especial deve assegurar ao educando a formação comum indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de **progredir no trabalho** e em estudos posteriores (grifo nosso)” (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

Segundo esta Deliberação, os serviços de apoio especializado no âmbito pedagógico, ou seja, professor itinerante, salas de recursos, salas de enriquecimento e atividades de estimulação precoce, devem ser oferecidos tanto no ensino regular quanto em instituições especializadas, cabendo a estas atuar em articulação com as escolas do ensino regular. É delimitada à instituição especializada o “atendimento educacional a educandos cujo grau de comprometimento intelectual, sensorial, motor ou psíquico não favoreça sua escolarização no ensino regular” (MATO GROSSO DO SUL, 1997, Art.13), ou seja, os serviços escolares já existentes não garantem atendimento aos indivíduos com limitações educacionais. Em Mato Grosso do Sul não há escolas especiais públicas (salvo o CEADA, que atende especificamente a alunos surdos); logo, a responsabilidade deste atendimento será repassado às instituições públicas não-estatais.

Em seu Art. 15 a presente deliberação dispõe sobre a atuação dos Centros Integrados de Educação Especial, vinculados à Secretaria Estadual de Educação e que se destinam “a alunos de diferentes escolas ou àqueles que não estão freqüentando escolas, mas que necessitem de atendimento específico”, sendo estes alunos atendidos por “equipe especializada que atenda (...) nas áreas bio-psico-sociais”, oferecendo tanto atendimento especializado quanto “escolarização propriamente dita” (MATO GROSSO DO SUL, 1997, Art.15, §2º e §4º).

Com relação ao atendimento na área de saúde, este documento estabelece em seu Art.8º que “os serviços especializados de apoio deverão contar com profissionais da área de saúde e ser oferecidos em Instituições Especializadas, com as quais as escolas poderão manter parceria” (MATO GROSSO DO SUL, 1997, Art.8º). Estas instituições contam com uma equipe que atende nos setores de neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, psicopedagogia, dentre outros, oferecendo um número de vagas de atendimento que a saúde pública não consegue cobrir.

Essa oferta de serviços, garantida pelo sistema de convênio, também é explicitada no Parecer CEE 019/97 segundo o qual:

[...] As Instituições especializadas não governamentais poderão oferecer, mediante convênio, para alunos regularmente matriculados nas escolas da rede pública de ensino: a) atendimento em reabilitação e b) apoio técnico aos professores do ensino regular, para o desenvolvimento do processo educativo nas modalidades de educação especial. (PARECER CEE 019/1997)

Porém, com a Deliberação CEE/MS 7828 de 30 de maio de 2005, essa parceria não se encontra mais exposta de maneira tão contundente. Em sua seção I, Art.7º, que dispõe sobre as escolas comuns tem-se que

[...] Todas as etapas e modalidades da educação básica, com início na educação infantil, devem ser ofertadas aos educandos com necessidades educacionais especiais em classes das escolas comuns do ensino regular, mediante plano específico, em consonância com a proposta pedagógica da escola (MATO GROSSO DO SUL, 2005)

Ficando ainda as salas de recursos e classes especiais restritas a um caráter extraordinário e transitório, numa tentativa clara de fazer o ensino regular absorver a demanda da educação especial nas classes comuns, nivelando o comprometimento que o indivíduo com necessidades educacionais especiais tenha com qualquer dificuldade de aprendizagem, trazendo ao corpo comum a diferença que antes era marginalizada.

Às escolas especiais caberá o oferecimento de atendimento aos educandos com deficiências graves, cuja inserção no ensino regular não lhe assegure o provimento necessário; sendo este atendimento restrito à Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Podendo ainda, “a escola especial prestar atendimento complementar em outras instituições que atendam educandos com necessidades educacionais especiais”. (MATO GROSSO DO SUL, 2005, Art.17, §4º). Porém, não especifica como ocorrerá este atendimento complementar, e quais as ações que o envolvem.

No próximo capítulo analisaremos como atuam e como são regulamentadas essas instituições sem fins lucrativos, inseridas no âmbito do terceiro setor. Por ora, cumprimos com o objetivo anteriormente proposto de delimitar a relação entre público e privado no que concerne à educação especial.

## CAPÍTULO II

### O TERCEIRO SETOR E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O presente capítulo pretende analisar as ações do terceiro setor, expondo o que caracteriza uma instituição pública não-estatal; qual a abrangência de sua atuação frente ao atendimento oferecido aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, uma vez que apenas no município de Campo Grande existem 22 instituições especializadas públicas não-estatais que oferecem atendimento a esses indivíduos<sup>4</sup>; e como estão delimitadas as relações de parcerias entre poder público estatal e não-estatal no que concerne a esse atendimento.

Como pôde ser observado no capítulo anterior, a década de 1990 foi marcada por significativas mudanças nas relações que fundamentam a atual fase do capitalismo, refletindo, por seu caráter globalizado, nas políticas internacionais e, conseqüentemente, nas políticas nacionais. A crise do Estado é apontada como a causa primária da atual crise do capitalismo, e esse diagnóstico, como apontam Peroni e Adrião, “é comungado por duas orientações políticas: o neoliberalismo e a ‘terceira via’” (PERONI e ADRIÃO, 2005,p.138).

O termo ‘terceira via’ foi cunhado pelo Partido Trabalhista inglês (new labor) de Tony Blair, no início dos anos de 1990, e propôs um redimensionamento para a prática política da época, que transcenderia a social-democracia e o neoliberalismo. Nesse novo formato, para o Estado seria viável a “consolidação [...] de novos parceiros na oferta e manutenção das políticas sociais. Tais parceiros, identificados em segmentos da sociedade civil, comporiam o que aqui entendemos por terceiro setor” (PERONI e ADRIÃO, 2005, p.141).

Mas o que define essas instituições públicas não-estatais, ou o terceiro setor? De acordo com as autoras, “o terceiro setor refere-se a esferas da sociedade que não se encontram no mercado e tampouco no Estado” (PERONI e ADRIÃO,

---

<sup>4</sup> De acordo com o censo escolar de 2004, fornecido pela superintendência de planejamento e apoio à educação/ estatística da SED, havia, em Mato Grosso do Sul, 5194 matrículas em educação especial em escola exclusivamente especializada; sendo 1431 matrículas (27,5%) somente no município de Campo Grande, distribuídas em 12 instituições públicas não-estatais que apresentavam convênio com a secretaria à época

2005, p.142), encontram-se, portanto, à margem do mercado porque se constituem sem fins lucrativos e do Estado porque não são autofinanciáveis.

Bresser Pereira define estas instituições como sendo de “direito privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado”. Na verdade, elas exercem atividades de domínio público, mas são “controladas pela sociedade através de seus conselhos de administração”. São fruto de uma situação em que “o mercado é claramente incapaz de realizar uma série de tarefas, mas que o Estado também não se demonstra suficientemente flexível e eficiente para realizá-las” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.67-69). O fortalecimento destas instituições pode ser atribuído ainda, segundo o autor, ao fato de a sociedade abrir cada vez mais espaço para a atuação destas entidades, e à própria reforma por que passou o Estado no final do séc. XX, caracterizada dentre outros aspectos pela “publicização de seus serviços sociais e científicos” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.69).

Romero ao analisar a caracterização do terceiro setor cita-o como uma via à parte ao Estado, primeiro setor e dotado de “processos da política formal (...) com um caráter público” e ao mercado, segundo setor, ao qual “estariam vinculadas as questões econômicas ou ‘despolitizadas’, compondo-se assim por um perfil meramente privado” (ROMERO, 2006, p.125).

A autora descreve ainda que

[...] caberia a um “terceiro setor” - a sociedade civil organizada - o desenvolvimento de funções consideradas públicas, porém articuladas a partir de espaços e iniciativas privadas. A esse setor de caráter “público, porém privado”, seria atribuído o papel do envolvimento à “questão social”. (ROMERO, 2006, p.125).

Cabe ressaltar que Romero ao contextualizar o terceiro setor e a educação inclusiva chama a atenção para o entendimento do conceito de sociedade civil e o seu desempenho frente às políticas sociais em relação ao Estado, principalmente a partir da década de 1990, uma vez que

[...] as políticas pautadas na defesa da educação inclusiva ganham força em um contexto de redefinição das relações entre Estado e sociedade civil com a conseqüente aceitação da legitimidade da existência de um espaço ocupado por organizações sociais situadas entre o mercado e o Estado, que assumem o papel mediador entre coletivos de indivíduos organizados e as instituições do sistema governamental. (ROMERO, 2006, p.118).

A compreensão dos movimentos e ações sociais prescindiria o conhecimento do grau de vinculação existente entre esses processos, o aspecto regulador do Estado e a influência da lógica do mercado. Para as relações atuais entre Estado-Sociedade Civil-Mercado recomenda-se a constituição de uma “terceira esfera”. Por isso,

[...] a expressão sociedade civil ficou, assim, colada a essa ‘terceira esfera’, e para ela foi transferida toda a potência da ação democrática mais ou menos radical, da luta por direitos e da constituição de uma esfera pública não integrada ao estatal e assentada no livre associativismo dos cidadãos (NOGUEIRA apud ROMERO, 2006, p. 118).

Nesse atual quadro de representatividade da sociedade civil, cuja extensão de suas ações tem relação direta com o papel desempenhado pelo Estado, configura-se uma atuação do terceiro setor, frente ao oferecimento de atendimento especializado nas áreas de educação e saúde aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, não apenas legitimado por políticas públicas específicas, como também financiado por recursos públicos.

Bueno e Kassar, ao contextualizarem as instituições educacionais nas políticas públicas, citam o Marco Legal do Terceiro Setor, que foi instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso e é composto por leis que definem como deve ocorrer a relação de parceria entre o Estado e essas instituições, principalmente no que concerne ao acesso aos recursos públicos, bem como os direitos e deveres de cada parte.

Dentre as leis que definem a atuação do terceiro setor tem-se a Lei das Organizações Sociais (nº 9.637/1998) que

[...] cria organizações sem fins lucrativos ligadas ao governo. Não são fundações ou autarquias, mas organizações administradas por membros representantes da sociedade civil e do governo. Elas mantêm um contrato de gestão com o governo para **prestação de serviços** (grifo nosso), ficam aptas a receber do governo cedência de imóveis, móveis, funcionários e são isentas de impostos, com exceção da contribuição patronal da previdência social (BUENO e KASSAR, 2005, p.124)

As instituições públicas não-estatais analisadas nesta pesquisa não se enquadram como organizações sociais, uma vez que a gestão destas organizações ocorre tanto com corpo de funcionários públicos quanto com membros da sociedade

civil. Porém, a definição destas organizações permite visualizar melhor a abrangência do terceiro setor.

Com relação às atividades a serem desempenhadas pelas organizações sociais a Lei 9.637, de maio de 1998, estabelece em seu Art.1º que

[...] o Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura, à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei (BRASIL, 1998).

O financiamento via recursos públicos é garantido pelo Art.12 da referida Lei ao estabelecer que “às organizações sociais poderão ser destinados recursos orçamentários e bens públicos necessários ao cumprimento do contrato de gestão”. A cedência de servidor público também é abordada na seção V, sobre o fomento às atividades sociais, onde em seu Art.14 tem-se que “é facultado ao Poder Executivo a cessão especial de servidor para as organizações sociais, com ônus para a origem”, porém não são determinados os critérios para essa cessão.

A Lei de Filantropia, nº 9732 de 1998, também delimita o Marco Legal do Terceiro Setor, como nos aponta Bueno e Kassar, e tem sua relevância no fato de que “com ela o governo pretendeu delimitar quais eram as entidades filantrópicas, pois para permanecerem com imunidade de impostos e isenções de contribuições (...) passou-se a exigir o Certificado de Filantropia”. Essa lei inicialmente atingia apenas as entidades voltadas à assistência social, porém posteriormente “passou também a beneficiar organizações que atuam na saúde e educação” (BUENO E KASSAR, 2005, p.125). Como é o caso das instituições especializadas em educação especial, analisadas no presente estudo, que para estabelecerem os convênios com as secretarias e receberem os recursos referentes a esses convênios, precisam apresentar este certificado

O Decreto-Lei nº 4.588 de 2003 altera a abrangência da lei da filantropia, restringindo novamente os benefícios “somente às entidades filantrópicas que atuam na área da assistência social” (BUENO E KASSAR, 2005, p.125). Como forma de “abrandar” os efeitos desta restrição foi criado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (Paed), instituído pela Lei nº 10.845 de março de 2004 que

[...] tem a finalidade de complementar as disponibilidades financeiras das escolas privadas de educação especial mantidas por organizações não governamentais, filantrópicas, sem fins lucrativos, para o alcance da universalização do atendimento especializado de alunos portadores de necessidades especiais cuja situação não permite a integração em classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004).

Analisaremos melhor a abrangência deste programa no capítulo três, por ora vale ressaltar o fato dele ter sido criado como forma de as instituições filantrópicas que atuam com a educação não deixassem de receber ajuda de custo para sua manutenção.

## **2.1 O público e o privado nas políticas educacionais - a ação do terceiro setor na educação especial**

A atuação do terceiro setor, no que concerne à educação especial, já se apresenta de maneira muito contundente desde os primórdios dessa modalidade de ensino, apesar de o Estado, no final da década de 1950, tentar viabilizar a educação dos excepcionais<sup>5</sup>, através de campanhas como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960). A acessibilidade desses indivíduos à escola é assegurada por instituições privadas sem fins lucrativos como a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), que passa a ocupar “*o espaço vazio da Educação Especial como rede nacional*” (SILVA apud KASSAR, 2001, p.). Trata-se, portanto, de “*instituição privada que busca atender às necessidades de educação especial pública*” (SILVA apud KASSAR, 2001, p.). E isto se estende também à Sociedade Pestalozzi.

Kassar salienta que as ações dessas instituições “vão se apresentar durante toda a história da Educação Especial como 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, 2001, p.29).

Bueno ao pontuar os marcos históricos da educação especial brasileira destaca que o aparecimento dessas instituições que tentavam ‘atender as

---

<sup>5</sup> É adotada esta terminologia porque assim são citados os indivíduos com necessidades educacionais especiais nos documentos dessa época.

necessidades da educação especial pública’, espelhou duas tendências: a primeira de estarem no âmbito do filantrópico-assistencial, a segunda no fato de serem privadas. Tendências estas que “permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos” (BUENO, 1993, p.88).

Sua análise do processo histórico da educação especial vincula este processo a uma série de interesses como

[...] crescente privatização, quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange a imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentem à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, conseqüências nefastas, na medida em que analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (BUENO, 1993, p.98)

O atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, quer seja ele público ou público não-estatal, transcende suas necessidades educativas, perpassa o fato de existir uma demanda a ser atendida, um mercado a ser assumido, independente das limitações existentes.

As parcerias que caracterizam este atendimento assumiram papel preponderante e foram legitimadas por políticas públicas nacionais e internacionais, como o Marco de Ação de Dakar (2000), resultante da Cúpula Mundial de Educação e definido como o “[...] compromisso coletivo de ação” no qual os governos assumem a responsabilidade de executar as propostas estabelecidas na Declaração de Jontiem, estabelecendo que “essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz através de **amplas parcerias** (grifo nosso) no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais” (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, 2000).

Essa proposta de “parcerias” vai ao encontro do reordenamento das ações do Estado, que propõe ao terceiro setor assumir a execução das políticas educacionais. Outro documento internacional com o mesmo teor é a **Convenção da Guatemala** de

2001 (Decreto nº3.956) que promulgou a “Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, e sugere em seu artigo III que para atingir os objetivos propostos por essa convenção é necessário que os Estados partícipes assumam um compromisso com “medidas das autoridades governamentais **e/ou** (grifo nosso) entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração”.

No Brasil, essa proposta de ação conjunta entre Estado e sociedade pode ser observada no **Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais** (Projeto de Lei nº3.219 de 2004) que em seu capítulo I, art. 42, das Disposições Gerais estabelece que “a política de atendimento ao portador de necessidades especiais far-se-á por meio do conjunto articulado de **ações governamentais e não-governamentais** (grifo nosso) da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.

Na realidade, a educação especial brasileira tem sido assistida pelo poder público estatal e público não-estatal, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4024/61, na qual foram estabelecidas as relações entre poder público, instituições privadas e o ensino regular, e no que concerne ao atendimento, propôs que este fosse integrado ao sistema regular de ensino, permitindo às instituições privadas a possibilidade de oferecer atendimento, principalmente nos casos considerados mais severos, e com apoio financeiro do Estado.

Ao analisarmos a Lei nº. 5692 de 1971 não se observa nenhuma delimitação específica quanto ao local de atendimento apenas que, como podemos observar em seu Art.9:

[...] Os **alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais**, os que se encontrem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados **deverão receber tratamento especial**, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselho de Educação”. (grifo nosso)

A Portaria Interministerial n. 477/1977, na qual são estabelecidas as diretrizes básicas para a ação integrada do Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) no campo do atendimento aos excepcionais, delimita o local de atendimento, estabelecendo que ao MEC, via Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cabe “planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, em todo território Nacional,

ampliando as oportunidades de **atendimento** educacional para excepcionais, **em estabelecimentos do sistema regular de ensino** (grifo nosso)”. Sendo instituída ao MPAS a execução de ações preventivas e terapêuticas com o intuito de “promover a integração do excepcional à família e à comunidade” (PORTARIA INTERMINISTERIAL N. 477/1977).

A Constituição Federal de 1988, ao expor sobre o local de atendimento ao indivíduo com necessidades educacionais especiais, indica que a absorção da demanda da educação especial deve ocorrer no ensino regular, como consta em seu Art. 208, inciso III, “[...] O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino** (grifo nosso)”, o que é reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que define a educação especial, em seu art.58, como a “**modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais**” (LDBEN 9394/ 1996 – grifo nosso).

Reforçando o que havia sido exposto em 1977 e sendo ratificado pelos documentos posteriores como o Plano Decenal de Educação que fixou as metas de Educação para Todos no decênio (1993-2003) enfatiza a integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência, não descartando, todavia, o “apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8.069 de 13/07/2000) que prescreve no Capítulo IV (Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer), Art. 53, inciso IV “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº10.172, de 9/01/2001) que apresenta um capítulo referente à educação especial, no qual afirma ser “tendência recente dos sistemas de ensino: **integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino** (grifo nosso)” e enfatiza “como **grande avanço** que a década da educação deveria produzir **a construção de uma escola inclusiva** (grifo nosso), que garantisse o atendimento à diversidade humana”. Estabelecendo ainda que “às **escolas especiais**, a política de inclusão as reorienta para prestarem **apoio aos Programas de Integração** (grifo nosso)” (PNE, 2001).

Apesar de se restringir o atendimento especializado à rede regular de ensino, visando às escolas inclusivas, as instituições especializadas não-estatais não

deixariam de atuar, havendo para isso uma redefinição de seu papel, cuja experiência e apoio especializado seriam importantes para o processo de efetivação da inclusão

Em setembro do mesmo ano, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº2, que determina em seu Art.2 que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” e orienta ainda, nos casos em que “a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos em **caráter extraordinário**, em escolas especiais, públicas e privadas (grifo nosso)” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 02, 2001). A permissão do atendimento em caráter extraordinário sustenta a manutenção das instituições especializadas não-estatais, demonstrando que a parceria não apenas faz-se ainda necessária, como expõe a força destas instituições em se manterem neste mercado.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) lança o **Programa de Educação Inclusiva** cujo objetivo é “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de **transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos** (grifo nosso)”. Esse programa afirma que a proposta inclusiva “requer a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao **desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares**”. (grifo nosso). (BRASIL/MEC. Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, 2004).

Em que medida o conceito de para todos não expõe, como nos aponta Coraggio (2003, p.88) que há uma degradação do “conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo básico”? E até que ponto o foco nas políticas sociais não camufla o fato de se visualizar essas políticas como instrumento para as políticas econômicas? A construção desses sistemas educacionais inclusivos não poderia ser vista como uma forma deste instrumento?

Com o intuito de efetivar as propostas do Programa de Educação Inclusiva é organizado, no ano de 2005, em Brasília, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) um seminário no qual é produzido o material “Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas”, organizado por “pessoas envolvidas no movimento de inclusão que vêm desenvolvendo olhares que se entrecruzam ao encontro de uma escola que acolha a todos” (SEESP, 2005).

Nesse material é apregoada ainda a “valorização da diversidade” como elemento enriquecedor “do desenvolvimento pessoal e social”. Propondo-se que a educação inclusiva estabeleça

[...] uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, **a diversidade está dentro do ‘normal’** (grifo nosso). Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem. (SEESP, 2005, p.10)

A deficiência adquire, portanto, status de habilidade. O trabalho com o indivíduo com necessidades educacionais especiais visa ‘otimizar’ suas potencialidades; de aniquilado, segregado, integrado, incluído, esse indivíduo torna-se agora “comum”, uma vez que *todos* apresentam diversidades no desenvolvimento e aquisição da aprendizagem.

Mas em que medida este “nivelamento” é útil no momento em que se analisa o financiamento do atendimento especializado dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, seja ele oferecido no ensino comum ou no especial? É o que analisaremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO

O presente capítulo tem por objetivo detalhar os recursos públicos repassados às instituições públicas não-estatais de Educação Especial do município de Campo Grande no período de 2001 a 2005, tendo por referência os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação (SED), da Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS), da Secretaria Municipal de Saúde (SESAU) e da Secretaria Estadual (SETASS). Para um melhor entendimento do repasse desses recursos públicos faz-se necessária uma explanação a cerca de como se organiza o financiamento da educação, e conseqüentemente da modalidade educação especial.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos, e deve ser provida pelo Estado e pela família. Delimita ainda as fontes de financiamento que determinarão os recursos necessários para o Estado conseguir bancar os gastos com a educação. De acordo com o seu Art.212:

[...] a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, de receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

O vínculo constitucional de recursos financeiros para a educação foi uma prática iniciada na Constituição Federal (CF) de 1934, sendo ora revogada, ora retomada nas constituições subseqüentes, estando presente novamente na CF de 1988. Porém, o retorno desta vinculação foi marcado pela promulgação da Emenda Constitucional (EC) 24/1983, conhecida como Emenda Calmon<sup>6</sup>. Esta emenda causou discussões polêmicas, principalmente, no que se entende por manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Esta emenda representou a volta da vinculação de recursos para a educação, prática que havia sido abandonada cerca de vinte anos antes de sua homologação. Castro esclarece que “uma das justificativas para este retorno residia no fato de que, após a suspensão da vinculação, os recursos federais aplicados em educação, em termos percentuais, haviam caído sistematicamente, em particular nos anos 70” (CASTRO,2001, p.13)

<sup>7</sup> A definição do que seria computado como despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino está em relação direta com o percentual a ser vinculado, uma vez que “dependendo da abrangência da

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 também enfoca o vínculo de recursos à educação, procurando definir melhor o que pode ou não ser tido como MDE. Além disso, este documento trás uma retificação importante da Constituição Federal de 1988 ao conjeturar a possibilidade de variação dos índices estabelecidos por esta carta, de acordo com as Leis Orgânicas dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Nesse mesmo ano é aprovada a Emenda Constitucional 14/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), fundo contábil que abarcaria os recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental oferecido pelas instituições públicas, que considera para base de cálculo o número de matrículas realizadas no ensino fundamental, mas que não vê como relevante as discrepâncias sócio-econômicas existentes entre os estados constituintes da federação. Para garantir o financiamento do ensino fundamental o FUNDEF desconsidera os recursos antes direcionados ao ensino pré-escolar, uma vez que não abrange as matrículas realizadas para esta modalidade.

Rodriguez, ao analisar o financiamento da educação e suas políticas públicas, vê o FUNDEF como a segunda<sup>8</sup> descentralização educacional, trazendo em seu bojo o fomento para o “caráter competitivo entre os diversos níveis de ensino”, introduzindo desta forma uma “fratura entre os diferentes níveis de ensino básico (...) e na idéia de um Sistema Nacional de Ensino”. O que se observa é uma “focalização exacerbada dos recursos do ensino fundamental”, além de uma diminuição da capacidade de articulação política dos sistemas estaduais de ensino, em decorrência do fortalecimento e autonomia dos municípios, podendo ocasionar a substituição do “sistema estadual de educação (...) por múltiplos sistemas municipais diversos e possivelmente desiguais” (RODRIGUEZ, 2001, p.03-05).

Ao analisar as medidas de maior impacto no que concerne ao financiamento da educação, Pinto (2002) ressalta que o “aspecto mais dramático da implantação do FUNDEF seja sua contribuição para uma municipalização irresponsável do ensino fundamental e os efeitos catastróficos que advirão com a extinção desse fundo”, uma vez que a base de cálculo, de acordo com a Lei 9394/96, para a oferta de matrículas

---

interpretação adotada, os recursos adicionais esperados poderiam ser reduzidos” (CASTRO, 2001, p.13)

<sup>8</sup> A primeira seria a “descentralização fiscal para estados e municípios iniciada na década de 1980” (RODRIGUEZ, 2001, p. 02), sendo essa muito mais problemática devido à desigualdade do sistema educacional à época.

tanto no estado quanto no município deve ser “proporcional à sua capacidade fiscal” (PINTO, 2002). No intuito de garantir os recursos do fundo, os municípios assumiram a prática de fechar salas da educação infantil e lotar as salas de primeira série com alunos com pouco mais de seis anos. Essas estratégias assinalam a ‘municipalização irresponsável’ e podem explicar a mudança para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental a partir dos seis anos de idade.

De fato, o FUNDEF tornou-se um importante instrumento para tentar ampliar os recursos destinados a sustentar o ensino no país, sendo impactante sobre as “discrepâncias encontradas entre os gastos por aluno nas diferentes redes de ensino no interior de um mesmo estado”, mas que gerou um novo problema: o de equalizar a partir da ‘socialização da miséria’, precarizando as redes melhor qualificadas, que possuíam gasto mais elevado, pois “apresentavam melhores indicadores de qualidade e salários” e repassando recursos insuficientes para as que já apresentavam um quadro incerto (PINTO, 2002).

Apesar dos recursos deste fundo serem destinados ao ensino fundamental, não há registro desta fonte, nos relatórios analisados, estar vinculada a repasses às instituições públicas não-estatais, uma vez que elas oferecem esta modalidade de ensino.

Outra fonte de financiamento destinada especificamente para o ensino fundamental é o salário-educação<sup>9</sup>, que foi regulamentado pela Lei 4.440/64, sendo definido como “contribuição compulsória das empresas destinadas ao ensino público” (CASTRO, 2001, p.21), tendo sido estabelecida a porcentagem de sua contribuição através do Decreto 87.043 de 1982, segundo o qual ficou instituído o

[...] recolhimento de 2,5% sobre a folha de pagamento dos empregados das empresas para fins de arrecadação do salário-educação, sendo o mesmo realizado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) (...) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quando as empresas fizerem a opção pelo Sistema de Manutenção do Ensino (SME) (CASTRO, 2001, p.21)

A Constituição Federal de 1988 também cita este recurso em seu Art.212, §5º, no qual estabelece que

[...] o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição do salário-educação, recolhida na forma da

<sup>9</sup> Também não citada nos recursos analisados nesta pesquisa.

lei, pelas empresas que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes. (BRASIL, 1988)

O Sistema de Manutenção do Ensino, caracterizado por esta dedução da aplicação para empresas privadas e que faz parte dos recursos recolhidos para o Salário-Educação, não apresentou maior expansão porque em 1996, com a Emenda Constitucional 14, foi retirada a possibilidade das empresas deduzirem essa aplicação de seus ‘funcionários e dependentes’.

No mesmo ano, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que manteve esta subvinculação do salário-educação. E a Lei 9424/96

[...] em seu Art.15 reiterou a alíquota de 2,5% sobre a folha de pagamentos dos empregados. No que diz respeito à arrecadação verificou-se, historicamente, que cerca de 40% são realizados pelo INSS, e os outros 60% pelo SME, representando a forma de arrecadação mais utilizada pelas empresas (CASTRO, 2001, p.22)

Outro fator importante, e que demarcou a força do financiamento mantido pelo salário-educação, foi o fato de, a partir de 1994, ser subtraído 20% do valor arrecadado em cada unidade da federação, que eram destinados ao Fundo Social de Emergência<sup>10</sup> (FSE), atual Fundo de Estabilização Fiscal (FEF). Porém, esta fonte de recursos agrega em si dois aspectos polêmicos: o primeiro diz respeito a onde deve ser aplicado este recurso, se no setor público ou no privado que atende ao ensino fundamental. A Constituição prevê sua utilização no ensino público, mas, ao mesmo tempo, permite que as empresas deduzam desta contribuição social à aplicação realizada, por seus funcionários e dependentes, no ensino fundamental, podendo essa oferta estar presente no setor privado. A Emenda Constitucional 14/1996 retificou esta situação ao estabelecer que o recurso do salário-educação seria direcionado ao “ensino fundamental **público**” (EC 14/96, Art.212, §5º, grifo nosso); porém, essa retificação não atingiu os beneficiários já presentes no sistema; nem as instituições públicas não-estatais que oferecem esta modalidade de ensino.

O financiamento da educação no Brasil encontra-se totalmente dependente das vinculações fiscais o que torna a destinação e utilização dos recursos muito

<sup>10</sup> O Fundo Social de Emergência foi instituído com o Plano Real e “procurou, em parte, aliviar o alto grau de vinculação, objetivando conter despesas e permitir maior flexibilidade operacional” (CASTRO, 2001, p.25).

inflexível e delimitada, impedindo, de certa forma, a alocação para novos setores. A própria desvinculação de receitas representada pelo Fundo Social de Emergência (FSE), Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) e Desvinculação das Receitas da União (DRU) gera controvérsias, uma vez que se questiona se “o fundo devolve às áreas sociais o que retira das respectivas fontes vinculadas a essas, ou se causa impacto negativo no gasto dessas áreas, retirando-lhes recursos em favor de ações que não são propriamente sociais” (CASTRO, 2001, p.25).

Além das vinculações fiscais, as operações de crédito externo também colaboram com recursos para a dotação orçamentária brasileira. Estas operações são garantidas por instituições multilaterais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outras.

Pinto (2002) também comenta sobre o interesse desses órgãos multilaterais em oferecer apoio técnico e financeiro para a consolidação das políticas públicas educacionais brasileiras, referindo-se especificamente aos empréstimos internacionais destinados à educação, principalmente os firmados pelo Banco Mundial, em que

[...] constata-se que foram aprovados, na gestão FHC, cinco projetos (Fundescola 1 e 2, Projeto de Fortalecimento da Qualidade da Educação Básica do Ceará, Projeto de Educação na Bahia e Projeto de Suporte à Reforma em Ciência e Tecnologia), totalizando US\$ 579 milhões de recursos do banco, com a correspondente contrapartida do governo brasileiro. Existem ainda dois projetos em análise, o Fundescola 3 e o Projeto de Desenvolvimento da Infância Precoce, que totalizam US\$ 280 milhões de recursos do banco (Banco Mundial, 2002). Não é nosso objetivo fazer uma análise detalhada desses projetos, mas o que se constata é que eles estão em sintonia com a prioridade do banco de investir principalmente no ensino fundamental, particularmente nas séries iniciais (PINTO, 2002)

Os recursos oriundos desses empréstimos são pouco representativos (cerca de 1%) em relação aos recursos que são aplicados na educação; porém, o que é significativo é o fato deles terem influência decisiva nas políticas educacionais em conformidade com o que é preconizado pelas agências multilaterais, políticas estas que “não são seguidas pelos países que controlam essas agências” (PINTO, 2002).

Este autor destaca ainda

[...] No que se refere ao financiamento da educação, podemos dizer que a política para o setor nos anos de FHC teve como pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma

maior focagem nos investimentos e uma maior “participação” da sociedade. Dentro desta lógica, aliás, em fina coerência com o pensamento neoliberal, prioriza-se, por exemplo, o ensino fundamental em detrimento do ensino superior, ou ainda, no caso do primeiro, o ensino para as crianças na faixa etária ideal, em detrimento da educação de jovens e adultos. Quanto a possíveis recursos adicionais, estes deverão advir do setor privado, por intermédio das parcerias das empresas ou do trabalho voluntário de pais e dos “amigos da escola” conforme conhecido projeto da Rede Globo de Televisão (PINTO, 2002).

Fonseca ao discorrer sobre os vinte anos de cooperação internacional do Banco Mundial à educação brasileira expõe que a partir da década de 1960 a estratégia dessa instituição deixa de ser focar apenas o crescimento econômico e sim tentar barrar “a ameaça à economia dos países centrais: o crescimento descontrolado da pobreza nos países periféricos” (FONSECA, 2003, p.231).

Porém, a concessão de créditos para esses países foi subvencionada a projetos que contemplassem um destes dois aspectos: suas metas deveriam corresponder “à política de desenvolvimento do Banco Mundial para a comunidade internacional” e atribuir “à educação um caráter compensatório, entendido como um meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico” (FONSECA, 2003, p.231-32).

Além de se objetivar a técnica gerencial na educação, há uma tentativa de padronizá-la, independente das características econômicas e sociais dos países envolvidos. Em um sistema capitalista, cria-se o trabalhador da educação padronizado, para produzir em série e com a mesma qualidade educandos que irão compor de uma maneira ou de outra o mercado de trabalho existente, ou abastecer o exército de reserva necessário para a manutenção deste modo de produção.

Esta produção em série contempla também o educando com necessidades educacionais especiais, visto, a partir do final do século XX, como consumidor em potencial e como tal, também detentor da possibilidade de vender sua força de trabalho. Aspectos estes vistos nas legislações pertinentes analisadas em capítulo anterior.

É importante destacar que em um país onde o governo federal se dispõe a implementar um projeto como o “Educar para a diversidade: construindo escolas inclusivas” no qual se enfatiza que **todos são diferentes**, e que “a diversidade está dentro do normal” (SEESP, 2005, p.10), o financiamento da educação esteja não apenas direcionado, como colabora com a sustentação de políticas internacionais uniformes, que vão ao encontro da mundialização do capital, em que se mercantiliza

um conhecimento também invariável, e a escolarização sistematizada se responsabiliza por formar educandos padronizados.

Compreender o financiamento da educação especial, seus enfoques e alocações, pode possibilitar a visualização das engrenagens da sociedade capitalista, que possuiria o Estado como ‘testa de ferro’, e as políticas sociais como um paliativo para os conflitos e contradições inerentes às lutas de classes.

A educação deve ser compreendida à luz da sociedade capitalista uma vez que as conquistas dos educandos, com ou sem necessidades educacionais especiais, estão diretamente vinculadas ao desenvolvimento desse modo de produção. O ensino sistematizado tornou-se real de fato porque a indústria não poderia mais utilizar o trabalho infantil, e esse contingente precisava ser alocado em algum lugar.

Neres, ao analisar a história da escolarização dos educandos com necessidades especiais<sup>11</sup>, faz uma relevante retrospectiva, associando o surgimento da educação especial à inserção destes educandos ao mercado de trabalho. De acordo com a autora, durante o feudalismo cabia ao rei “zelar pelo acolhimento do deficiente, uma vez que a corte apropriava-se de parte dos bens para cobrir as despesas referentes aos cuidados dispensados” (NERES, 2006, p.14). Com o mercantilismo, o deficiente passa a ser rejeitado uma vez que não consegue produzir, passando à tutela do Estado.

Essa situação muda consideravelmente com a divisão do trabalho, onde as especificidades e subdivisões das tarefas permitem que os homens, com ou sem deficiência, participem do mercado de trabalho. Assim,

[...] na medida em que o trabalho torna-se parcelado e simplificado, pessoas com necessidades especiais podem ser aproveitadas para o trabalho, passando a ser mais uma força de trabalho disponível para o capital (...) a preocupação com a inserção destes no mercado de trabalho está presente nas primeiras iniciativas de ‘atendimento educacional’ aos ditos anormais, a partir da justificativa de serem capazes de produzir (NERES, 2006, p.18)

A própria mudança de nomenclatura, de deficiente para indivíduo com necessidades educacionais especiais, vai ao encontro da ampliação deste mercado, uma vez que apresentar uma necessidade especial não o impede de ser produtivo, pelo contrário, pode até facilitar sua inserção neste mercado.

---

<sup>11</sup> Baseando-se em autores como Braverman (1977), Bueno (1993), Gorz (1987), Jannuzzi (1985;1997), Locke (1978), Marx (1980), Toffler (1980), entre outros.

Na contrapartida desta nova situação vivenciada por este educando encontra-se a atuação do Estado que, como visto em capítulo anterior, procura, através de legislações específicas, garantir uma participação cada vez mais ativa desses indivíduos na sociedade capitalista.

Mas como fica o atendimento educacional proporcionado para este alunado específico? Como foi analisado anteriormente, o início da educação especial no Brasil foi delimitado pela ação de instituições privadas sem fins lucrativos que tomaram para si este atendimento, uma vez que o Estado não conseguia atender a demanda. O oferecimento do ensino sistematizado foi marcado pelo duelo entre público estatal e não-estatal, haja vista a tramitação da própria LDBEN 9394/96 que, como nos aponta Oliveira (2002), dentre outras normatizações, assegura a coexistência de escolas públicas e privadas.

Analisando o conflito que sempre demarcou esta oferta, a atual política de passar ao terceiro setor a execução deste atendimento e a proposta do Estado de reassumir esse atendimento, delimita-se o principal questionamento desta pesquisa: por que essa atitude contraditória neste momento? Por que uma ação tão contundente após quase cinquenta anos de lutas por igualdade de direitos?

O entendimento do financiamento da educação pode estar respondendo a isto, como nos apontam Arruda, Kassar e Santos (2006) ao analisarem o custo de um aluno com necessidades educacionais especiais em uma instituição pública estatal e não estatal. De acordo com este estudo, o valor *per capita* (média anual) de um aluno de uma instituição pública não-estatal em 2004 era de R\$ 218,50, enquanto, no mesmo período, um aluno do ensino público custava ao estado R\$ 109,53/ano.

O aspecto mais relevante deste estudo é a análise feita dos recursos repassados a uma instituição específica, segundo a qual

[...] constata-se que o financiamento das instituições do terceiro setor é predominantemente público. Logo, em se tratando de uma lógica de mercado, num momento, como se afirmou anteriormente, em que o Estado tem outras prioridades, não pode causar nenhuma perplexidade assistir ao Estado assumindo a execução do atendimento. Ele consegue impor muito mais “eficiência” na prestação do serviço, realiza o serviço com um custo muito menor. (ARRUDA, KASSAR e SANTOS, 2006, p.109)

A lógica do mercado é garantida pela melhor relação custo-benefício. A educação assumiu desde a década de 1970 o status de empresa e como tal deve prescindir de uma boa lucratividade. Se o erário público sustenta, no caso da

educação especial, o atendimento tanto nas instituições públicas estatais quanto nas não-estatais, onde este custo é menor? O estudo Arruda, Kassar e Santos (2006) aponta para um custo menor no ensino regular público; além disso, compreende-se em que medida uma sociedade produtora de mercadorias relativiza a diferença para dar sustentação à sua lógica.

Com o intuito de compreender em que medida a tessitura da lógica capitalista envolve atitudes aparentemente contraditórias da parte do Estado, foi delimitada a presente pesquisa no estado do Mato Grosso do Sul, analisando os recursos repassados pelas três esferas (municipal, estadual e federal) para instituições públicas não-estatais de Educação Especial do município de Campo Grande, capital do referido estado.

### 3.1 O Financiamento da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul

De acordo com a Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul, são 22 as instituições públicas não-estatais de educação especial, presentes em Campo Grande que recebem recursos via as seguintes secretarias: Secretaria de Estado de Educação (SED), da Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS), da Secretaria Municipal de Saúde (SESAU) e da Secretaria Estadual (SETASS).

Para uma melhor visualização das tabelas que compõem este capítulo as instituições foram classificadas de acordo com o ano de fundação, ficando assim distribuídas:

**Tabela 1 – CAMPO GRANDE/MS – Relação de instituições sem fins lucrativos que atendem a modalidade de educação especial no município de Campo Grande/MS**

Instituição	Ano de Fundação
A	1957
B	1961
C	1967
D	1979

Instituição	Ano de Fundação
E	1980
F	1983
G	1985

H	1989
I	1989
J	1990
L	1991
M	1993
N	1993
O	1994
P	1996
Q	1996
R	1999
S	2000
T	2001
U	2002
V	2002
X	2003

**Fonte: Secretaria Estadual de Assistência Social e Manual de Recursos Sócio-Institucionais – Atendimento à Pessoa Portadora de Deficiência em Mato Grosso do Sul. (2003)**

O repasse dessas secretarias é sustentado por legislações específicas, que possibilitam que estas instituições tenham seus planos de trabalho e projetos incluídos no direcionamento dos recursos despendidos para este setor. Além disso, são imprescindíveis os relatórios mensais reportando como foi empregado o recurso disponibilizado e se estão de acordo com a proposta de trabalho sustentada em cada projeto.

Analisemos, portanto, cada esfera, iniciando pelos recursos disponibilizados pelas secretarias municipais, no caso a Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e a Secretaria Municipal de Saúde (SESAU). A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) via seu setor de educação especial, estabelece convênios de atendimento com algumas instituições públicas não-estatais credenciadas para oferecer o serviço de apoio pedagógico e reabilitação.

### **3.1.1 Os recursos municipais**

A Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) repassa a algumas instituições recursos que têm por finalidade a manutenção da estrutura física da entidade, que são compostos pelas seguintes subvenções sociais: Serviço de Ação Continuada (único não direcionado), Fundo Municipal de Assistência Social e Fundo Municipal de Investimento Social. Estas subvenções compõem o Programa de Apoio

à Pessoa Portadora de Deficiência (PPD) e têm como fonte direta o Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS), com complementação de recursos oriundos da tributação do município.

As instituições contempladas com estes recursos devem responder por um projeto que direcione detalhadamente o uso dos mesmos, não apenas para a liberação dos valores disponibilizados, como também para garantir nova habilitação.

Na Tabela 2 podemos visualizar o montante despendido por estas três subvenções entre 2002 e 2005. Os valores, por enquanto, não são elevados, mas farão diferença no total geral de recursos públicos dispensados para as instituições analisadas. Além disso, participam apenas 13 das 22 instituições de Campo Grande porque é necessário apresentar projetos para a utilização dos recursos, que são analisadores para serem aprovados.

**Tabela 2 – CAMPO GRANDE/MS – recursos municipais oriundos da assistência social repassados para 13 instituições públicas não-estatais entre 2002 e 2005.**

	<b>Nº de Instituições</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
<b>SAC</b>	13	26.885,80	26.885,80	26.885,80	26.885,80
<b>FMAS</b>	13	11.343,00	12.198,26	13.923,00	15.903,10
<b>FMIS</b>	13	1.500,00	3.037,70	3.341,00	3.575,21
<b>Total</b>	13	<b>39.728,80</b>	<b>42.121,76</b>	<b>44.149,80</b>	<b>46.364,11</b>

Fonte: Planilha de Subvenções Sociais a serem repassadas às entidades governamentais de Campo Grande fornecida pela Coordenadoria de Apoio aos Fundos Especiais da Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS).

Legenda: SAC – Serviço de Ação Continuada; FMAS – Fundo Municipal de Assistência Social; FMIS – Fundo Municipal de Investimento Social.

A partir de 2003, tem-se a referência aos convênios de atendimento caracterizados pela prestação de serviços da saúde pelas instituições públicas não-estatais no atendimento ao educando com necessidades especiais matriculados no ensino regular do município. Neste caso, o Centro Municipal de Educação Especial avalia as crianças que são encaminhadas pelas escolas da rede municipal e direciona às referidas instituições, que disponibilizam sua estrutura física e pessoal qualificado da área de saúde para prestar um serviço que não consegue atender a demanda no Sistema Único de Saúde (SUS). O repasse é feito pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para viabilizar serviços da competência da área de saúde.

A Tabela 3 ilustra esta realidade, bem como a descentralização do recurso a partir do momento em que se tem um aumento do número de instituições para a oferta destes serviços.

**Tabela 3 – CAMPO GRANDE/MS – convênio de atendimento entre instituições públicas não-estatais que atendem a educação especial e setor de educação especial da secretaria municipal de educação (SEMED) entre 2003 e 2005.**

Instituições	Convênio Atendimento		
	2003	2004	2005*
H			34.425,00
C			10.200,00
S			14.000,00
O	96.000,00	96.000,00	27.200,00
<b>Total</b>	<b>96.000,00</b>	<b>96.000,00</b>	<b>85.825,00</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2005)

\* dados aproximados

Os valores são calculados com base no número de atendimentos por mês proposto pela instituição, que oferece serviços nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psicopedagogia, e em alguns casos brinquedoteca. Segundo a SEMED, o repasse é feito integralmente e o convênio deve ser renovado no início de cada ano. Para abertura de novos convênios não há delimitação de datas. Com o aumento dos credenciamentos em 2005, o repasse pelos serviços foi distribuído, deixando de estar concentrado em apenas uma instituição.

Outra fonte de recursos é o convênio do Sistema Único de Saúde (SUS) que é repassado pela Secretaria Municipal de Saúde (SESAU). O artigo 199, §1º da Constituição Federal de 1988 “considera contratos de direito público, os celebrados entre os Estados e Municípios e pessoas naturais e pessoas jurídicas de direito privado, de fins lucrativos, sem fins lucrativos ou filantrópicos, para complementação dos serviços executados pelo Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 1988). A Portaria 1.286 de 26 de outubro de 1993 estabelece em seu Art.1º que somente

[...] Quando as disponibilidades da rede pública de serviços de saúde forem insuficientes para garantir a cobertura assistencial à população, o Sistema Único de Saúde – SUS poderá recorrer aos serviços ofertados pela iniciativa privada de fins lucrativos, sem fins lucrativos ou filantrópica, nos termos do artigo 24 da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990.

Parágrafo único. Somente depois de completada a plena utilização da capacidade instalada, em funcionamento, dos órgãos e entidades públicas federais, estaduais e municipais de assistência à saúde, ficará caracterizada a insuficiência dos serviços da rede pública.

Por lei é garantido ao SUS recorrer às entidades sem fins lucrativos para prestar atendimento na área da saúde à população, usufruindo sua estrutura física e pessoal qualificado, quando a demanda supera sua capacidade. Logo, o atendimento de habilitação ou reabilitação prestado pelas instituições públicas não-estatais deveria estar subvencionado a essa fonte de recursos e não aos da educação, como acontece no município de Campo Grande.

Na tabela 4 estão discriminadas as instituições que atendem a população na área de saúde, oferecendo serviços de atendimento médico em diversas áreas, de fisioterapia e de exames laboratoriais diagnósticos e preventivos das diversas modalidades de deficiências, e que recebem recursos do SUS para manter este atendimento. No caso da instituição C, seus exames laboratoriais preventivos atendem não apenas ao município de Campo Grande, como todo o estado de Mato Grosso do Sul.

**Tabela 4 – CAMPO GRANDE/MS – repasse do SUS para instituições públicas não-estatais entre 2001 e 2004.**

Instituição	2001	2002	2003	2004
C	1.635.480,48	2.806.108,11	2.250.466,67	2.748.262,94
D	92.078,72	96.972,35	102.484,00	102.402,97
B	16.248,00	15.426,00	15.730,00	14.285,00
<b>Total</b>	<b>1.743.807,20</b>	<b>2.918.506,46</b>	<b>2.368.680,67</b>	<b>2.864.950,91</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde (SESAU) – 2005

Este é o recurso de maior repasse em valores de moeda, o que torna a instituição C a detentora do primeiro lugar no ranking. Não cabe neste trabalho analisar como o recurso é aplicado, ou o fato desta instituição possuir uma estrutura física que “justifique” um maior reembolso para sustentar sua manutenção. O que se analisa é em que medida o Estado estaria bancando o mesmo serviço, porém, em estabelecimentos diferentes. E como ele poderia baratear este custo.

Outro fator importante, ao se analisar a tabela, reside no fato de os valores totais não se diferenciarem muito nos anos pesquisados, demonstrando que a transição no governo federal entre Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva não significou, na prática, mudanças no repasse dos recursos desta fonte para as

instituições públicas não-estatais. Ao contrário, a relação de parceria manteve-se fortalecida, ratificando o que propõe a Portaria 1.286/93, mencionada anteriormente.

O ano de 2005 não consta no período porque houve uma mudança nas chefias da Secretaria Municipal de Saúde (SESAU) que impediu a coleta deste dado específico.

### **3.1.2 Os recursos estaduais**

O estado de Mato Grosso do Sul repassa às instituições analisadas, através da Secretaria de Estado de Educação (SED) e da Secretaria de Economia do Trabalho e Assistência Social (SETASS), os seguintes recursos: a parcela estadual do Programa de Apoio ao Portados de Deficiência (PPD), cuja fonte é o Fundo Estadual de Assistência Social (FEAS) e a cedência de professores para estas instituições, cuja fonte são os Recursos do Tesouro (fonte 00).

O Fundo Estadual de Assistência Social (FEAS) foi instituído pela Lei 1.633 de 20 de dezembro de 1995, que criou o Conselho Estadual de Assistência Social (CEAS), ao qual compete, de acordo com o Art.2º, inciso VI “estabelecer diretrizes, apreciar e aprovar programas anuais e plurianuais do Fundo Estadual de Assistência Social (FEAS)”.

A referida lei em seu Art.12 cria este fundo “que tem por objetivo oferecer condições financeiras e de gerência de recursos destinados ao desenvolvimento das ações de assistência social, executadas pela Fundação de Promoção Social de MS, PROMOSUL”. O §2º deste artigo estabelece que as receitas que compõem este fundo têm sua origem em:

- [...] I – dotações consignadas anualmente no orçamento do Estado e as verbas adicionais que a Lei estabelecer no decurso de cada exercício financeiro;
- II – as transferências do Fundo Nacional de Assistência Social, conforme estabelece o Art.28 da Lei 8.742/93;
- III – os rendimentos e os juros provenientes de aplicações financeiras;
- IV – o produto de convênios firmados com outras entidades financiadoras;
- V – outros recursos legalmente constituídos.

O Decreto estadual 8.664 de 27 de setembro de 1996 dispõe sobre a regulamentação do FEAS e estabelece, em seu Art.2º, inciso II, alínea c, que constitui finalidade secundária deste fundo “o pagamento pela prestação de serviços

a entidades conveniadas de direito público e privado, visando à execução de programas e projetos específicos do setor da assistência social”. O que sustenta o repasse do PPD a algumas das instituições analisadas.

A cedência de professores prestada pela Secretaria de Estado de Educação é garantida pela Resolução/SED nº1.403 de 18 de janeiro de 2000 que aprova as diretrizes que disciplinam a celebração de Protocolos de Adesão e Cooperação objetivando implementar o Programa de Apoio às Instituições Especializadas que prestam Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, sediadas no estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com este documento, são objetivos deste programa, dentre outros:

[...] Beneficiar, através do Programa, os portadores de necessidades especiais, valendo-se das instalações das instituições especializadas sediadas em Mato Grosso do Sul que estejam devidamente qualificadas e habilitadas, independentemente da situação financeira e familiar do beneficiado;

Designação, mediante ato específico do titular da Pasta, de servidores dos quadros da Secretaria de Estado de Educação, devidamente qualificados e/ou habilitados para atuarem nestas instituições, e que cujo atendimento esteja em consonância com a política educacional de inclusão do Portador de Necessidades Especiais adotada pela Secretaria de Estado de Educação (Resolução/SED nº1.403, 2000).

Vemos, portanto a materialização da simbiose entre público e privado de que tratam vários autores (Jannuzzi, Bueno, Kassar) e que deu sustentação para o desenvolvimento da educação no Brasil como um todo.

O número de professores cedidos é significativo como nos aponta a tabela 5, que expõe esses dados entre 2003 e 2005. E como pode ser observado Campo Grande, que apresenta 28,2% das instituições, deteve 37,72% da cedência entre 2003 e 2004.

**Tabela 5 – Mato Grosso do Sul – número de professores cedidos às instituições públicas não-estatais de Campo Grande para o atendimento em educação especial entre 2003 e 2005.**

Nº de Prof. cedidos	2003	2004	2005
MS (78 Inst.)	819	819	826
C.G. (22 Inst.)	309	309	280

Fonte: Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de MS (2006)

É importante ainda o fato de que compete à instituição designar os docentes que irão atuar nesse programa, bastando para isto mandar um requerimento endereçado ao secretário de Educação, fazendo parte desta alocação tanto professores do quadro efetivo do estado, como os convocados por tempo determinado. Neste ponto encontra-se uma falha relevante à disposição deste recurso, pois em algumas instituições tem-se a convocação, como professor leigo, de profissionais da área da saúde. Trata-se, portanto, de desvio de recurso que deveria ser utilizado na educação, mas que sustenta o atendimento especializado da saúde.

Na Tabela 6 pode-se visualizar a distribuição, tanto da fonte 00 quanto do FEAS, para as instituições analisadas. A situação citada acima é visível nos dados uma vez que todas as instituições possuem professores cedidos. O recurso do FEAS depende de análise e aprovação de projetos apresentados pela instituição, por isso não são todas as instituições que apresentam o repasse. Devido à indisponibilidade dos dados, por parte da SETASS, foi analisado apenas o ano de 2004.

**Tabela 6 – CAMPO GRANDE/MS – Recursos estaduais repassados às instituições públicas não-estatais do município de Campo Grande no ano de 2004, incluindo o número de professores cedidos em cada instituição.**

Instituições	Nº de prof.	SED	FEAS
A	17	11.835,61	
B	02	1.950,00	
C	62	64.075,38	30.000,00
D	62	45.222,45	31.500,00
E	12	4.924,86	30.000,00
F	04	2.330,46	
G	03	2.591,82	3.000,00
H	16	12.149,76	30.000,00
I	06	4.373,41	24.000,00
J	12	10.105,92	9.000,00
L	06	4.720,82	16.200,00
M	14	10.903,88	26.100,00

<b>Instituições</b>	<b>Nº de prof.</b>	<b>SED</b>	<b>FEAS</b>
<b>N</b>	<b>16</b>	<b>16.214,51</b>	<b>18.000,00</b>
<b>O</b>	<b>12</b>	<b>10.119,11</b>	<b>30.000,00</b>
<b>P</b>	<b>12</b>	<b>11.867,05</b>	<b>24.840,00</b>
<b>Q</b>	<b>03</b>	<b>2.591,02</b>	
<b>R</b>	<b>12</b>	<b>7.215,43</b>	
<b>S</b>	<b>03</b>	<b>3.678,28</b>	<b>14.700,00</b>
<b>T</b>	<b>02</b>	<b>2.964,17</b>	
<b>U</b>	<b>03</b>	<b>5.314,80</b>	
<b>V</b>	<b>06</b>	<b>4.141,84</b>	
<b>X</b>	<b>02</b>	<b>2.910,00</b>	

Fonte: Secretaria de Estado de Educação (SED) e Secretaria de Economia do Trabalho e Assistência Social (SETASS). (2005)

Legenda: Secretaria de Estado de Educação (SED); FEAS – Fundo Estadual de Assistência Social; Nº de prof. – número de professores cedidos.

É importante salientar que a cedência de professores não é vista como despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino, como nos aponta Pinto ao analisar os recursos para a educação no contexto das finanças públicas. Segundo este autor, a LDBEN 9394/96 traz em seu Art.71 o que não é considerado como gasto com MDE, como por exemplo:

[...] pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. Esta é uma prática infelizmente ainda existente, com a presença de servidores da educação atuando em órgãos da administração pública (a Justiça Eleitoral, por exemplo) ou mesmo em instituições privadas (professores cedidos) (PINTO, 2000, p.69)

O cálculo dos salários dos professores é feito com base no número de horas trabalhadas (20h ou 40h semanais) e na formação do professor. Neste caso, considera-se, segundo a Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação, se o educador possui ensino fundamental completo ou incompleto; ensino médio com magistério completo ou outra formação completa; ou ensino superior com licenciatura completa, ou sem licenciatura e com magistério, ou sem licenciatura e sem magistério. Por isso, há diferença de valores em instituições com o mesmo número de professores.

No estado de Mato Grosso do Sul, a cedência de professores às instituições que atendem ao programa citado foi discutida no início do ano letivo de 2007, e

divulgado amplamente na mídia local<sup>12</sup>, havendo uma tentativa da Secretaria de Estado de Educação em deixar de efetivar esta cedência, acenando com a possibilidade de apenas repassar o valor e não dispensar o profissional do seu quadro de pessoal. As instituições iniciaram forte campanha, inclusive apelando para a solidariedade da sociedade civil, além de intenso movimento político para garantir a manutenção do que é alegado como de um direito adquirido. Apesar do novo embate entre público e privado a cedência foi mantida.

### 3.1.3 Os recursos federais

Dos recursos federais repassados diretamente às instituições destacam-se o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (Paed) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Paed foi instituído pela Lei 10.845 de 5 de março de 2004 e

[...] tem a finalidade de complementar as disponibilidades financeiras das escolas privadas<sup>13</sup> de educação especial mantidas por organizações não-governamentais, filantrópicas, sem fins lucrativos, para o alcance da universalização do atendimento especializado de alunos portadores de necessidades especiais cuja situação não permite a integração de classes comuns no ensino regular (BRASIL, 2004).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa diretamente às instituições, que atendem a educação especial gratuitamente, o recurso da União referente ao Paed. Este recurso pode ser recebido por instituições públicas não-estatais:

[...]- recenseadas pelo MEC no ano anterior ao do repasse dos recursos;  
- mantidas por ONGs ou entidades similares, sem fins lucrativos, de natureza filantrópica comprovada mediante apresentação de Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Ceas) ou de atestado de registro no Conselho Nacional de Assistência Social (Cnas) ou outros instrumentos equivalentes;  
- que disponham de unidade executora, compreendida como a entidade ou instituição sem fins lucrativos responsável pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos transferidos pelo FNDE para o atendimento dos estabelecimentos de ensino beneficiários do Paed, denominada entidade mantenedora (EM) (BRASIL, 2004).

<sup>12</sup> Ver reportagem “Corte de ajuda a especiais gera maior desgaste” do jornal Correio do Estado de 10/04/2007.

<sup>13</sup> Termo utilizado no documento.

O valor é repassado em cota única, anual e o cálculo é feito sobre a capacidade/meta de cada instituição, sendo o *per capita* de R\$33,50. Este recurso consta como despesa com MDE e deve ser utilizado para:

[...]- até 50%, na remuneração e no aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;  
- manutenção e conservação de instalações e equipamentos vinculados ao ensino especial;  
- aquisição de material didático;  
- realização de ações necessárias ao funcionamento das atividades de ensino especial. (BRASIL, 2004).

O PDDE é um programa federal, implantado em 1995 pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pelo FNDE. Os recursos consignados ao Dinheiro Direto na Escola para o ensino fundamental podem ser destinados às instituições de ensino “da rede estadual, distrital e municipal, bem como às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos e inscritas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)” (MEC, 2006).

De acordo com relatório fornecido pelo MEC para os programas PDDE e Paed em 2006, o PDDE

[...] É parte do conjunto de ações governamentais implementadas com o intuito de propiciar a universalização e a elevação da qualidade do ensino, de modo que toda criança tenha acesso e possa permanecer em uma escola dotada de recursos didático-pedagógicos e humanos bem preparados, com vista à promoção da equidade de oportunidades educacionais, como meio de redução das desigualdades sociais e de consolidação da cidadania (MEC, 2006).

Este recurso deve ser empregado nos seguintes itens:

[...]-aquisição de material permanente;  
-manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar;  
-aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola;  
-avaliação da aprendizagem;  
-implementação de projeto pedagógico;  
-desenvolvimento de atividades educacionais;  
-funcionamento das escolas nos finais de semana (FEFS);  
-implantação do Projeto de Adequação de Prédios Escolares (PAPE) e  
-implantação do Projeto Melhoria da Escola (PME) (MEC, 2006).

A base de cálculo para o PDDE também é o número de alunos. Assim, uma escola especial<sup>14</sup> com até cinco alunos recebe um valor *per capita* de R\$ 75,00 anual (valor de 2005); as demais escolas recebem um valor fixo de acordo com o número de alunos matriculados, sendo classificadas em oito categorias que variam entre 06-25 alunos e acima de 300 alunos.

Na Tabela 7 pode ser observado o repasse do Paed e do PDDE para as instituições analisadas em Campo Grande no ano de 2004; com destaque para as instituições C e I que no referido ano apresentavam as maiores capacidade/metras, respectivamente, 450 e 434 alunos. Como estas instituições possuem mais de 300 alunos com necessidades educacionais especiais, o PDDE lhes repassa um custeio e um capital no valor de R\$ 4.500,00 cada um, totalizando, portanto, R\$9.000,00 repassados naquele ano.

**Tabela 7 – CAMPO GRANDE/MS – Recursos federais repassados às instituições sem fins lucrativos no ano de 2004.**

Instituições	PDDE	PAED
C	9.000,00	15.075,00
D	5.700,00	6.700,00
N	3.600,00	
H	5.700,00	6.700,00
P	2.700,00	
O	4.800,00	3.685,00
M	5.700,00	
A	4.800,00	3.082,00
J	1.800,00	1.340,00
R	3.600,00	
E	4.800,00	
I	9.000,00	
L	1.050,00	
S	2.700,00	
G	4.800,00	
Q	4.800,00	

Fonte: Secretaria Estadual de Educação (SED) e MEC ([www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br)), 2005

Como pode ser observado, das 22 instituições públicas não-estatais de Campo Grande, 16 (72,7%) receberam o recurso do PDDE em 2004, sendo juntamente com a cedência dos professores pela Secretaria de Estado de Educação

<sup>14</sup> No documento este termo refere-se às escolas públicas não-estatais.

(com 100% - pois todas as instituições, no referido ano, possuíam professores cedidos) os mais significativos recursos públicos em abrangência de distribuição.

Em uma análise mais ampla do PDDE, tem-se a seguinte distribuição deste recurso para as instituições analisadas entre 2001 e 2004.

**Tabela 8 – CAMPO GRANDE/MS – repasse do PDDE para as instituições públicas não-estatais de Campo Grande entre 2001 e 2004.**

Instituição	2001	2002	2003	2004
C	1.800,00	2.700,00	6.900,00	9.000,00
I	3.600,00	4.800,00	5.700,00	9.000,00
O	3.600,00	4.800,00	4.800,00	4.800,00
D	6.900,00	6.900,00	6.900,00	5.700,00
M	5.700,00	5.700,00	5.700,00	5.700,00
N	2.700,00	2.700,00	2.700,00	3.600,00
H	2.700,00	3.600,00	3.600,00	5.700,00
J			2.700,00	1.800,00
<b>Total</b>	<b>27.000,00</b>	<b>31.200,00</b>	<b>39.000,00</b>	<b>45.300,00</b>

Fonte: Controladoria Geral da União, disponível em [www.cgu.gov.br](http://www.cgu.gov.br), acessado em 28/02/2007.

Os dados nos apontam um direcionamento para o entendimento da materialização das escolas inclusivas, reforçando a hipótese, já levantada por Arruda, Kassar e Santos (2006), de que esta materialização estaria relacionada à relação custo-benefício negativa de se manter, em instituições públicas não-estatais, o atendimento pedagógico para os indivíduos com necessidades educacionais especiais. De acordo com estes dados, o Estado mantém financeiramente esse atendimento tanto no ensino regular público, quanto nas escolas especializadas.

Sendo a educação uma mercadoria, já pertencente à lógica do mercado capitalista, sua oferta deve prescindir a melhor relação custo-benefício e neste caso parece haver uma maior vantagem em relativizar a diferença para justificar a retomada, pelo Estado, da oferta deste atendimento.

Na Tabela 9 expõe-se o total de recursos públicos repassados para as instituições de Campo Grande pelas três esferas de governo: Municipal, Estadual e Federal no ano de 2004. Ano este significativo para o Estado de Mato Grosso do Sul visto que a Secretaria de Estado de Educação organizou uma série de discussões sobre a nova Deliberação Estadual de Educação Especial que originou a Deliberação 7828 de 2005. O debate, envolvendo as novas diretrizes da educação especial no estado, abordou, de maneira muito enfática, a necessidade de incluir todos os

educandos com necessidades especiais no ensino regular, estabelecendo às instituições especializadas a função de capacitadoras dos profissionais envolvidos com a educação especial do ensino regular.

**Tabela 9 – CAMPO GRANDE/MS – Total de recursos públicos repassados às instituições públicas não-estatais do município de Campo Grande no ano de 2004.**

Instituições	Recursos Públicos			Total
	Municipal	Estadual	Federal	
C	24.082,45	94.075,00	2.772.337,94	2.890.495,39
D	13.833,65	76.722,00	114.802,97	205.358,62
M	1.905,40	37.003,88	57.000,00	95.909,28
H	35.042,60	42.149,76	12.400,00	89.592,36
O	28.974,00	40.119,11	8.485,00	77.578,11
P	2.000,00	36.707,05	2.700,00	41.407,05
N	2.673,00	34.214,51	3.600,00	40.487,51
E		34.924,00	4.800	39.724,00
I	1.500,00	28.373,41	9.000,00	38.873,41
S	14.000,00	18.378,28	2.700,00	35.078,28
J	1.781,24	19.105,92	3.140,00	24.027,16
L	1.100,00	20.920,82	1.050,00	23.070,82
A	1.919,46	11.835,61	7.882,00	21.637,07
R	1.163,00	7.215,43	3.600,00	11.978,43
G		5.591,82	4.800,00	10.391,82
Q		2.591,02	4.800,00	7.391,02
U		5.314,80		5.314,80
V		4.141,84		4.141,84
T		2.964,17		2.964,17
X		2.910,00		2.910,00
F		2.330,46		2.330,46
B		1.950,00		1.950,00

Fonte: Secretaria Municipal de Assistência Social; Secretaria Estadual de Assistência Social; Secretaria de Estado de Educação; Secretaria Municipal de Saúde; MEC ([www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br)) (2005-2006)

As instituições analisadas apresentam um discurso muito diferente ao demonstrado pelos dados, alegando receberem muito pouco recurso público. Mas, a avaliação dos relatórios das secretarias envolvidas com o financiamento da educação especial no estado aponta que 13 das 22 instituições, ou seja 59% delas, recebem recursos das três esferas; e apenas 06 (cerca de 27%) contam apenas com a cedência de professores, recurso este que não oferta valores em moeda.

Em contrapartida, como o estado de Mato Grosso do Sul emprega os recursos públicos vinculados à manutenção da educação especial? Analisando os relatórios dos projetos e atividades desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação entre 2002 e 2005 tem-se, na tabela 10, os seguintes programas vinculados à educação especial:

**Tabela 10 – MATO GROSSO DO SUL – relação de projetos e atividades desenvolvidos pela SED entre 2002 e 2005**

<b>2002</b>	Capacitação de professores para a inclusão; Programa Nacional de Apoio de Educação de Surdos; Programa Nacional de Apoio à Educação de Cegos; Programa de Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho; Núcleo de Convivência; Produção Braille e Educação Física Adaptada.
<b>2003</b>	Programa Nacional de Apoio de Educação de Surdos; Avaliação de alunos com suspeita de deficiência auditiva ou visual; Programa Nacional de Apoio à Educação de Cegos; Programa de Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho; Etapa Intensiva Presencial do curso de LIBRAS; Projeto Educar na Diversidade; Curso de Capacitação do CAS; realização da IV mostra de Arte Especial; Capacitação de professores dos serviços de apoio especializado;
<b>2004</b>	Capacitação de Professores de Língua Portuguesa; Projeto Surdocegueira; Capacitação de professores que atuam com surdocegos; Educar na Diversidade nos países do Mercosul; Programa de Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho; Produção de Livros Adaptados; Educação Física Adaptada; Capacitação LIBRAS em contexto e Capacitação de Instrutores Surdos.
<b>2005</b>	Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades; Programa de Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho; Participação no Seminário de Práticas Inclusivas no Trabalho; Projeto Educação Especial (capacitação de professores, aquisição de material didático e adaptação de escolas); Capacitação Continuada (educação inclusiva em processo); VI Mostra de Arte e II Mostra Estadual de Arte Especial; Educar na Diversidade; Avaliação do curso de LIBRAS; Capacitação Continuada em LIBRAS; Capacitação de Profissionais da Educação (Educação Bilíngüe); Produção de livros Braille; Produção de livros ampliados para o aluno de baixa visão; Capacitação de professores que atuam com deficiente visual.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação (SED) – Relatório de Ações Desenvolvidas (2002-2005)

O aumento significativo no volume e abrangência dos projetos e ações para a educação especial desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação (SED), entre 2002 e 2005, pode representar a procura de um melhor preparo, tanto de sua estrutura física quanto de pessoal, para efetivar a proposta das escolas inclusivas; atuando de maneira mais contumaz na tentativa de absorver a demanda da educação especial que ainda encontra maior oferta nas instituições públicas não-estatais.

No ano de 2002, o gasto mais significativo foi a capacitação de professores para a inclusão, na qual foram beneficiados 500 professores da rede estadual e envolveu recurso do FNDE de R\$276.603,85. Em 2003 e 2004, a atividade que envolveu maior recurso foi o Programa de Inserção da Pessoa com Deficiência no

Mercado de Trabalho, sendo utilizado recurso estadual no valor de R\$ 174.180,00 e R\$ 144.000,00, respectivamente.

Em 2004, foram beneficiados 200 aprendizes em estágio remunerado, por um período de seis meses, nos municípios de Aparecida do Taboado, Aquidauana, Bataguassu, Bela Vista, Campo Grande, Glória de Dourados, Ivinhema, Iguatemi, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba; Ponta Porá, Ribas do Rio Pardo e Três Lagoas. O projeto estabelece como meta, além da inserção dos aprendizes, o “reconhecimento das potencialidades da pessoa com deficiência pela comunidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2004). Esse dado vai ao encontro do que propôs Neres ao analisar a evolução da educação especial vinculada à inserção do indivíduo com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho, e corrobora com a análise mais global de se visualizar esse indivíduo como força de trabalho e consumidor em potencial.

Na Tabela 11 é possível estabelecer uma comparação entre os investimentos da SED com Educação e Educação Especial, expondo ainda, o quanto representa o investimento em educação especial em relação aos gastos com educação do estado.

**Tabela 11 – MATO GROSSO DO SUL – investimentos da SED em educação e educação especial do ensino público, entre 2002 e 2004.**

<b>Item</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
<b>Investimentos em Educação (a)</b>	R\$ 338.530.329,17	R\$ 360.430.037,54	R\$ 422.709.328,63
<b>Investimentos em Educação Especial (b)</b>	R\$ 413.972,85	R\$ 240.285,00	R\$ 214.898,00
<b>Relação b/a</b>	0,12%	0,06%	0,05%

Fonte: Orçamento/Planejamento/Estatística/SUPAE/SED (2006)

Os valores acima se referem aos investimentos realizados na Educação Básica em todos os seus níveis e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e nas modalidades Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Profissional, além de capacitações de professores e profissionais da Educação, Reformas e Reparos em escolas e gastos com Folha de Pagamento e Custeio da Educação em todos os seus âmbitos.

No ano de 2005<sup>15</sup>, a Secretaria de Estado de Educação utilizou R\$ 601.711,68 para a educação especial, sendo 63,62% deste valor (R\$ 382.815,44) destinado ao Programa Educar para a diversidade, o que ratifica a proposta de inclusão no ensino regular da demanda da educação especial, constante na Deliberação CEE/MS 7828.

Diante do exposto, pretendeu-se dar visibilidade aos gastos públicos envolvidos na educação especial no estado de Mato Grosso do Sul, na série histórica 2001-2005, com o intuito de contribuir para o entendimento de como o financiamento da educação especial pode estar direcionando as políticas públicas deste setor e em que medida essas ações relacionam-se à materialização das escolas inclusivas.

---

<sup>15</sup> O ano de 2005 não consta na tabela 11 porque com a mudança de governo do estado de Mato Grosso do Sul em 2007 não foi possível coletar o investimento em educação do ano de 2005. sendo possível apenas a análise dos gastos com educação especial no mesmo período, a partir dos relatórios do setor de Orçamento/Planejamento/Estatística/SUPAE/SED.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar os recursos públicos vinculados às três esferas de governo (federal, estadual e municipal) que foram repassados às instituições públicas não-estatais de educação especial existentes no município de Campo Grande/MS no período de 2001 a 2005. A análise do financiamento da educação especial pode ser forma de avaliar, a partir do particular representado pela amostra escolhida, o movimento atual, não apenas de redefinição do papel do Estado, como do campo de atuação do Terceiro Setor; e a intensificação do movimento de construção e fortalecimento das escolas inclusivas.

O final do séc.XX e início do séc.XXI foram marcados por mudanças significativas nas estruturas do modo de produção capitalista. A crise deflagrada no final da década de 1970, expôs, de acordo com o neoliberalismo, a “fragilidade” do Estado, principalmente em manter a governança e a governabilidade. A redefinição de seu papel tornou-se primordial, e para isto, dentre outros aspectos, as políticas sociais deveriam ser assumidas pela Sociedade Civil, cabendo ao Estado apenas coordenar as ações envolvidas nessas políticas.

Ao mesmo tempo, com a mundialização do capital, e as conseqüências desta mundialização como a redefinição da atuação dos Estados-Nação, o trabalhador flexível, a diminuição dos salários, a privatização, a destituição de conquistas sociais e democráticas, principalmente no que concerne aos direitos trabalhistas e o mercado regido pelas políticas de liberalização, acentua-se a idéia de que o capital não deve prescindir do Estado; além, de serem introduzidas na administração pública os conceitos e princípios da administração privada, o que se estende até à educação.

O Estado destitui-se do papel de agente promotor do desenvolvimento e passa a ser visto como principal obstáculo para este desenvolvimento. O pensamento neoliberal fortalece-se neste momento de crise, permitindo que se repense a atuação do Estado, reestruturando-a através da privatização, da terceirização e da publicização.

Não caberia mais ao mercado ou ao Estado garantir o bem estar social, isto deveria ser assumido por outra forma de organização, que após a Reforma do Estado, apresentaria um caráter público, mas seria destituída de ações estatais.

Assim, toma força o Terceiro Setor constituído por organizações da Sociedade Civil que ao estabelecer parcerias com o Estado poderia assumir os serviços delimitados para as políticas sociais.

Dentre estas políticas encontra-se a educação e sua modalidade de educação especial. O direito de todos à instrução foi instituído pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, conceito este que pode ser aplicado aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, porém esta parcela específica da população só terá seus direitos discutidos posteriormente.

Somente nas décadas de 1970 e 1980 ocorre esta discussão, sendo organizados documentos que estabeleciam estratégias para sua integração na sociedade, através de maior participação, tanto em ambientes educacionais quanto em de trabalho; e igualdade de direitos.

A década de 1990 foi marcada por conferências internacionais que culminaram em documentos importantes para o estabelecimento de diretrizes específicas para a erradicação do analfabetismo e diminuição dos altos índices de pobreza; em conformidade com as propostas de órgãos multilaterais como o Banco Mundial, que desde a década de 1970 vem expandindo seu volume de investimentos no setor educacional.

Destas conferências resultaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jontiem, 1990), que no Brasil determinou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), estabelecendo diretrizes para a educação brasileira. E a Declaração de Salamanca (1994), cujas diretrizes repercutiram, conjuntamente com a Declaração de Jontiem, na homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, e posteriormente, na Resolução CNE 02 de 2001, que estabeleceu as diretrizes para a educação especial no país.

A importância destes documentos internacionais e nacionais está na discussão sobre o direito do educando com necessidades educacionais especiais receber atendimento especializado, seja ele em instituições públicas ou públicas não-estatais. Como visto anteriormente, a educação especial brasileira apresentou sua oferta de atendimento vinculada tanto ao público quanto às instituições filantrópicas sem fins lucrativos, havendo em alguns momentos, em decorrência da simbiose entre ambos, a confusão de responsabilidades, estando a instituição de cunho privado respondendo por necessidades da educação especial de caráter público.

O próprio fortalecimento das instituições, hoje definidas no âmbito das públicas não-estatais, ocorre porque o Estado não pôde absorver a demanda desta parcela da população, apesar de campanhas específicas nas décadas de 1950 e 1960; o que possibilitou a concretização de parcerias entre público estatal e público não-estatal.

No estado de Mato Grosso do Sul, estas relações são perceptíveis tanto em seus planos estaduais de educação, quanto nas resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE). Há uma preocupação, desde a divisão do estado, tanto em garantir o atendimento público estatal aos educandos com necessidades educacionais especiais, disponibilizando os recursos pedagógicos e estruturais para sua efetivação; como em possibilitar atendimento especializado em instituições públicas não-estatais quando as limitações do educando não permitirem que seu atendimento ocorra no ensino regular.

Em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, observa-se que há também garantias quanto aos recursos financeiros, sendo estes estendidos às instituições públicas não-estatais. No caso do município de Campo Grande, 13 das 22 instituições públicas não-estatais, ou seja 59% delas, receberam recursos das três esferas de governo no ano de 2004, totalizando R\$ 3.595.493,49 de recursos públicos repassados. O acesso a estes recursos responde a processos altamente burocráticos, com exigências de prestações de contas mensais, por parte destas instituições, quanto à utilização dessas verbas, o que justifica pouco mais da metade receber recursos das três esferas, apenas três instituições (13,60%) receberem recursos estaduais e municipais, e seis (27%) contarem apenas com recurso estadual.

Mas em que medida tais valores podem estar influenciando o Estado a buscar assumir ou dominar a oferta do atendimento especializado em educação especial? Os relatórios de ações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, demonstram que entre 2002 e 2005, houve uma ampliação dos projetos e atividades em educação especial, visando a um melhor preparo, tanto de sua estrutura física quanto de pessoal, para efetivar a proposta das escolas inclusivas. Atuando de maneira mais contumaz na tentativa de absorver a demanda da educação especial que ainda encontra maior oferta nas instituições públicas não-estatais.

Analisando os dados do capítulo três, estaria a proposta das escolas inclusivas vinculadas a uma melhor relação custo-benefício, em detrimento da visão

poética da inclusão para todos? É bem verdade que o atendimento em saúde (habilitação e reabilitação) ainda dependeria das parcerias com as instituições públicas não-estatais, uma vez que o Sistema Único de Saúde (SUS) não oferece, em sua estrutura física, atendimento adequado aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, tendo de recorrer a essas instituições.

Porém, até mesmo esse ‘desvio’ do atendimento pode ser visto pela lógica do mercado uma vez que pode ser mais vantajoso repassar uma verba vinculada ao número de atendimentos ou capacidade de cada instituição, do que manter um profissional qualificado de nível superior em seu quadro permanente de pessoal.

Por outro lado, as instituições públicas não-estatais não podem simplesmente deixar de exercer o papel ao qual estão vinculadas à pelo menos cinco décadas. É nesse contexto que se observa, por exemplo, na resolução CEE 7828/2005 de Mato Grosso do Sul, uma nova tendência para as instituições especializadas na oferta de seu conhecimento e atendimento na área da educação especial para auxiliar na formação dos profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino nas escolas comuns. O público e o privado continuarão atuando em conjunto nesta modalidade educacional, porém há uma redefinição de seus papéis, em consonância com a sociedade capitalista na qual estas instituições estão inseridas.

Não foi possível analisar nesta pesquisa o real custo da educação especial tanto para o Estado quanto para as instituições públicas não-estatais. Uma vez que os relatórios apresentam algumas lacunas, seja na série histórica definida, seja nos critérios peculiares ao atendimento especializado ou no caminho percorrido pelos recursos. Por outro lado, um fator pôde ser observado nos dados com maior abrangência da série histórica, como os recursos do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mesmo havendo transição de governo na esfera federal, não ocorreu diminuição dos recursos repassados às instituições, ou restrição quanto às parcerias, em um movimento de continuidade e não de retaliação.

Este estudo permitiu ainda visualizar algumas características do financiamento da educação especial em instituições públicas não-estatais e levantar algumas hipóteses dignas de novos estudos:

- Em que medida o custo do aluno com atendimento especializado, em instituições públicas não-estatais tem levado o Estado a buscar assumir esta oferta?

- Nos relatórios da Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul estão computados apenas os gastos referentes à educação, não havendo referência quanto à saúde. Em que medida a oferta deste atendimento específico afetaria o custo da educação especial de maneira mais global? Qual seria o valor *per capita*? E em que diferiria no *per capita* atual na rede pública não-estatal?

- Em que medida os recursos repassados realmente foram utilizados pelas instituições? Uma vez que a análise desta pesquisa baseou-se nos relatórios das secretarias vinculadas aos recursos, não havendo análise nas instituições elencadas.

Por fim, o recorte desta temática possibilitou um novo olhar sobre a educação especial, que inserida em uma lógica de mercado, destitui a visão poética da inclusão; porém, não elimina por completo o entendimento das reais necessidades dos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. e PERONI, V. **Público não-estatal**: estratégias para o setor educacional brasileiro. In ADRIÃO, T. e PERONI, V. (Orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 119-135.

ARRUDA, E. E.; KASSAR, M., SANTOS, M.M. Educação Especial: o custo do atendimento de uma com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em Ms, 2004. In: **Educação Especial em Foco**: questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2006.

BUENO, C. e KASSAR, M. **Público e privado**: a educação especial na dança das responsabilidades. In ADRIÃO, T. e PERONI, V. (Orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 119-135.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. **Ministério da Educação e Cultura** /INEP: Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 4024 de 1961.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. **Ministério da Educação**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em [www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=93](http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=93), acessado em 15/01/2006

BRASIL. Portaria Interministerial n. 477, de 11 de agosto de 1977. **Ministério da Educação e Cultura**. Estabelece as diretrizes básicas para a ação integrada do MEC e MPAS (Ministério da Previdência e Assistência Social) no campo do atendimento dos excepcionais. Brasília, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Brasília: **Senado Federal**, 1999.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 20 ago.2004.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma – MARE. Estabelece o Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 20 ago.2004.

BRASIL. Lei nº 9637 de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. **Ministério da Educação e Cultura** /INEP: Brasília, 2000.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.219 de 2004 que Dispõe sobre o Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais. Disponível em [www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=90](http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=90), acessado em 15/01/2006

BRASIL. Relatório Anual de Execução do PDDE e PAED - 2006. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em [www.fnde.gov.br/home/portadores\\_necesp/relatorio\\_de\\_execucao.pdf](http://www.fnde.gov.br/home/portadores_necesp/relatorio_de_execucao.pdf), acessado em 15 jan.2007.

BRASIL. Resolução nº02 de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação - **Ministério da Educação e Cultura**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em [www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=998](http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=998), acessado em 15/01/2006.

BRASIL. Lei nº10.172 de 2001. **Plano Nacional de Educação** –. Disponível em [www.portal.mec.gov/arquivos/pdf/pne.pdf](http://www.portal.mec.gov/arquivos/pdf/pne.pdf), acessado em 15/01/2006.

BRASIL. Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. **Ministério da Educação** – Programa de Ação Inclusiva. Brasília, 2004. Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br), acessado em 15/01/2006.

BRASIL. Lei nº 10.845 de 5 de março de 2004. **Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (Paed)**, e dá outras providências. Disponível em [www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=93](http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=93), acessado em 15/01/2006.

BRESSER PERREIRA, Luiz C. **A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** *Lua Nova Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n.45, p.49-91, 1998.

BUENO, J.G.S.B. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993

CASTRO, J.A. **Financiamento da Educação no Brasil.** *Revista Em Aberto*, Brasília, v.18, n.74, p.11-32, dez.2001.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital.** Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. Decreto n. 3956 de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em [www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=100](http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=100), acessado em 15/01/2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 10 de junho de 1994. Disponível em [www.lerparaver.com/legislacao/internacional\\_salamanca.html](http://www.lerparaver.com/legislacao/internacional_salamanca.html), acessado em 20/09/2005.

DECLARAÇÃO DE MADRI. De 23 de março de 2002 sobre a não-discriminação e a ação afirmativa que resultam em inclusão social. Disponível em [www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=100](http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=100), acessado em 15/01/2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN). Dispõe sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em [www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien), acessado em 25/09/05.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em [www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=350](http://www.institutoparadigma.org.br/site/conteudo.asp?id=350), acessado em 20/09/05.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS – **Construindo Escolas Inclusivas.** Brasília: MEC, SEESP, 2005.

FONSECA, M. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional.** In TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD,

S. (Orgs.) O banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2003, p.229-251.

IANNI, O. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

KASSAR, M.C.M. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação/ PUC**. Campinas, n.11, p.24-34, nov./2001.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação nº84 de 09 de outubro de 1980. **Conselho Estadual de Educação**. Estabelece o 1º Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação nº1026 de 09 de maio de 1985. **Conselho Estadual de Educação**. Estabelece o II Plano Estadual de Educação 1985/1987: Educação para a Democracia.

MATO GROSSO DO SUL. **III Plano Estadual de Educação** – 1988/1991, de maio de 1988

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação** - Lei nº2791 de 30 de dezembro de 2003.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação nº 261 de 26 de março de 1982 do **Conselho Estadual de Educação** que fixa normas para a Educação Especial.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação nº 4827 de 02 de outubro de 1997 do **Conselho Estadual de Educação** que fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 1633 de 20 de dezembro de 1995. Cria o Conselho Estadual de Assistência Social, institui o Fundo Estadual de Assistência Social (FEAS) e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Cadernos da Escola Guaicurus**. Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução SED nº 1.403 de 18 de janeiro de 2000. Aprova as diretrizes que disciplinam a celebração de Protocolos de Adesão e Cooperação objetivando implementar o Programa de Apoio às Instituições

Especializadas que prestam atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, sediadas no estado de Mato Grosso do Sul.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação nº 7828 de 30 de maio de 2005. **Conselho Estadual de Educação**. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em [www.sed.ms.gov.br/Sed/CEE\\_deliberacoes\\_normativas.htm](http://www.sed.ms.gov.br/Sed/CEE_deliberacoes_normativas.htm), acessado em 06/02/2006.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer nº 19 de 1997 do **Conselho Estadual de Educação** sobre a indicação da Educação Especial.

NERES, C.C. Considerações acerca da história da escolarização dos alunos com necessidades especiais. In: Educação Especial em Foco: questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2006.

NORONHA, O. M. O Público e o Privado: teorias e configurações nas práticas educativas. **Revista on-line do HISTEDBR**, n.11. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev11.html>, acessado em 15/06/2005.

OLIVEIRA, R.T.C de. O público e o Privado nos projetos de LDB: a organização escolar e os recursos financeiros para o ensino fundamental. **Revista on-line do HISTEDBR**, n.11. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev11.html>, acessado em 15/06/2005.

ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Resolução37/52 de 3 de dezembro de 1982.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15/10/2006

\_\_\_\_\_. **Os Recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

ROMERO, A.P.H. **Análise da Política Pública Brasileira para a Educação Especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2006.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da Educação e Políticas Públicas: o FUNDEF e a Política de DEscenralização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 31/10/2006

SHIROMA, E; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNESCO. **Marco de Ação de Dakar** – Educação para Todos: atingindo nossos compromissos (2000). Disponível em [www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_dakar\\_marco\\_accion\\_pgues.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_pgues.pdf), acessado em 20/09/05