



O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DA SOCIEDADE PESTALOZZI NO BRASIL

PUBLIC AND PRIVATE IN SPECIAL EDUCATION: THE CASE OF THE PESTALOZZI SOCIETY IN BRAZIL

Natália Gomes dos Santos.
Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Universidade Estadual de Londrina - UEL.

Juliana Vechetti Mantovani.
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar os dados censitários da Educação Especial no Brasil, que evidenciam a relação entre o público e privado nas instituições especiais, dentre elas a Sociedade Pestalozzi. O estudo se baseou na Pedagogia Histórico-Crítica. Os procedimentos metodológicos pautaram-se na análise da legislação e do banco de dados do Data Escola Brasil, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes aos anos de 2011 e 2012. Os resultados indicam: aumento de instituições Pestalozzi no país com auxílio público, além disso, a predominância da filantropia. Com relação às matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nestas instituições, a concentração ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: Educação Especial, Sociedade Pestalozzi, Indicadores Educacionais.

Abstract

The aim of this study was to analyze the census data of Special Education in Brazil that show the relationship between public and private in special institutions, among them the Pestalozzi Society. The study was based on Historical-Critical Pedagogy. The methodological procedures were based on the analysis of legislation and the Date School Brazil database carried out by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) for the years 2011 and 2012. The results indicate: increase of Pestalozzi institutions in the country with public aid, in addition, the prevalence of philanthropy. Regarding the concentration of student's enrollment with special educational needs (NEE) in these institutions it occurs in the early elementary school years and in the Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese).

Keywords: Special Education, Pestalozzi Society, Educational Indicators.



Introdução

Os direitos das pessoas com deficiência são assegurados legalmente na atualidade, e a educação destes indivíduos é entendida como dever constitucional do Estado. Deste modo, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2008).

Entretanto, ao analisarmos a história da Educação Especial brasileira, verificamos um processo enredado às desigualdades e descasos públicos, sendo assumido, em um primeiro momento, pela sociedade civil. Neste cenário, a filantropia foi o “carro-chefe” da discussão sobre o atendimento das pessoas com deficiência, sendo compreendida como “[...] amor do homem pelo ser humano ao amor pela humanidade. No sentido mais restrito, constitui-se no sentimento, na preocupação do favorecido com o outro que nada tem, portanto, no gesto voluntarista sem intenção de lucro, de apropriação de qualquer bem” (MESTRINER, 2011, p.14).

Por meio deste discurso, as instituições especializadas de caráter filantrópico foram criadas no Brasil, organizadas por uma elite instruída que tinha apoio político para suas ações. Tais instituições foram fundadas com maior intensidade na década de 1930, sendo a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1934) pioneira deste movimento, organizada pela educadora russa Helena Antipoff e autoridades da capital mineira. Essa instituição constituiu um modelo de atendimento as pessoas com deficiência em espaço segregado, proporcionando assistência nas seguintes áreas: educacional, social, terapêutica e médica (RAFANTE, 2011; JANNUZZI; CAIADO, 2013).

No que se refere ao direito das pessoas com deficiência à escolarização “inclusiva”, em espaços regulares e públicos, avanços ocorreram a partir da década de 1990, entretanto, as instituições especiais ainda possuem espaços de atuação assegurados pelas normativas educacionais atuais, devido sua influência política e social.



Por conta desta influência e da participação destas instituições na área da Educação Especial, este estudo pretendeu analisar a relação público e privado na educação especial por meio dos indicadores educacionais brasileiros das Sociedades Pestalozzi (2011-2012), mais especificamente, o número de Sociedades Pestalozzi em atividade; o número de Sociedades Pestalozzi conveniadas ao poder público; o tipo de categoria da escola das Sociedades Pestalozzi e as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas Sociedades Pestalozzi na modalidade educação especial.

A Educação Especial Brasileira e a Participação da Sociedade Pestalozzi

Historicamente, a Educação Especial se desenvolveu em um processo filantrópico, não universal. Além disso, a educação escolar para as pessoas com deficiência não era reconhecida enquanto direito.

Deste modo, a Educação Especial garantiu a oferta de escolaridade para as pessoas com deficiência em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se consolidou como instrumento básico para sua segregação (BUENO, 1993).

No final do século XIX foram criadas no Rio de Janeiro as primeiras instituições destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência. As instituições foram: o Instituto dos Meninos Cegos (1852) e o Instituto dos Meninos Surdos (1857). Vale destacar que estas instituições foram organizadas por meio de pessoas ligadas à Coroa Portuguesa, apresentando desde os primórdios a força e influência política destes serviços. Por conta do descaso público para com a educação especial, outras instituições foram criadas nas primeiras décadas do século XX, como a Sociedade Pestalozzi (década de 1930), as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE (década de 1950) e as unidades de reabilitação (início dos anos 1960) (JANNUZI, 2006).

Neste contexto, a Educação Especial assumiu um caráter assistencialista na política educacional brasileira, sendo visível o fortalecimento de instituições privadas,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



filantrópicas e assistencialistas. Essas instituições reforçam o discurso da solidariedade para com os excluídos e da responsabilidade social para com as pessoas com algum tipo de deficiência (VIEGAS, BASSI, 2009).

A partir da segunda metade da década de 1960 foi que surgiu a ideia de uma Educação Especial escolar integrada aos sistemas de ensino, no contexto da expansão do acesso ao ensino primário. Na LDB 4024/61, pela primeira vez, a Educação Especial é tratada legalmente, quando o atendimento as pessoas com deficiência passou a configurar as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, “regularizando as funções” entre os serviços oferecidos pelo poder público e pelas instituições assistenciais (GLAT, FERREIRA, 2003).

Em 1971, a Lei Educacional nº 5.692 define em seu artigo 9º como população alvo da Educação Especial: “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Segundo Kassar (2000), nesse momento, houve uma identificação explícita da Educação Especial com os problemas de aprendizagem surgidos no ingresso da população economicamente menos favorecida à escola com a expansão da rede pública, designando crianças cronologicamente atrasadas como “deficientes” ou “deficientes mentais educáveis”. O sucesso ou fracasso desses sujeitos é respaldado pelo discurso das potencialidades inatas e pela implementação e utilização de técnicas especializadas.

Na década de 1990, encontros internacionais abordaram a Educação Especial a partir de uma perspectiva inclusiva, tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtein na Tailândia em 1990, que tinha por objetivo a inclusão dos marginalizados; a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais de 1994 em Salamanca, em que se fez referências sobre os princípios, políticas e práticas a respeito das NEE e impulsionaram o processo da educação inclusiva no Brasil (MELETTI, BUENO, 2011).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Os conceitos como “inclusão social” e “educação inclusiva” se fortaleceram em diversas correntes político-ideológicas nos últimos anos. Foca-se, nos discursos, as “minorias”, os “excluídos”, que, na verdade, representam, em números, a maior parte da população (GARCIA, 2004).

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

Na lei 10.172/2001 está explícito o caráter de desresponsabilização pela Educação Especial. Este documento hostiliza as reivindicações de uma escola pública, democrática, gratuita e qualitativa, tendo um caráter neoliberal e elitista, demandando à sociedade obrigações que seriam do Estado, responsabilizando, assim, a participação social pelos fracassos ou sucessos no âmbito educacional.

Ao analisar a política brasileira de Educação e da Educação Especial nos anos de 1990, Michels (2002) afirma que houve avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das NEE e das políticas educacionais adequadas. Contudo, isso não é suficiente para retirar a Educação Especial do domínio das políticas assistencialistas.

Observamos que a iniciativa privada possui forte apoio financeiro do poder público por meio das instâncias federal, estadual e municipal, como observado na Constituição Brasileira de 1988. O art. 213 da Constituição afirma que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, **podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas**” (BRASIL, 1988, s/p – grifo nosso).

A política educacional “prioriza” a escolarização dos alunos com deficiência no espaço regular, porém, a manutenção dos “serviços especializados” é respaldada

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



financeiramente pelo Estado. A pesquisa de França (2014) investigou o financiamento da Educação Especial, e indicou que o repasse do Fundeb¹ para os alunos com NEE em instituições privadas equivale ao repasse para os alunos das escolas públicas. Observamos um cenário ambíguo, com conflitos entre os grupos que defendem a permanência da atuação privada e outros que priorizam os serviços em espaços inclusivos. Tal realidade apresenta falhas nas políticas de financiamento, que, contraditoriamente, oferece apoio financeiro “igualitário” ao ensino regular e segregado. Esse movimento demonstra as correlações de forças entre diferentes segmentos sociais no processo de elaboração de políticas públicas e na disputa política pelo fundo público no Estado brasileiro (FRANÇA, 2014, p. 313).

Em síntese, a Educação Especial em nosso país foi construída em processo de segregação, com uma política assistencialista, de caráter não universal, ficando visível a desresponsabilização pelo Estado sobre a educação das pessoas com deficiência. Além disso, a Educação Especial não se constituiu enquanto um processo isolado, todo o seu percurso foi traçado na conjuntura do sistema capitalista. É preciso a compreensão desta totalidade, senão, cai-se no discurso de que a Educação Especial apresenta-se com existência própria, como se fosse desvinculada da história educacional brasileira.

Neste contexto, as instituições privadas ganharam força e prestígio em nosso país a partir de um discurso em prol das pessoas com deficiência, um exemplo disso é a Sociedade Pestalozzi.

Fundada em 1932 pela educadora russa Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte foi estruturada para atender crianças e jovens excepcionais, que se encontravam nesta realidade por questões físicas ou sociais (CAMPOS, 2010).

¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.



Os atendimentos partiam da perspectiva de “higiene mental”, que, para Helena Antipoff, “seria o conhecimento da natureza humana e dos critérios de sua normalidade inserida num contexto social, no sentido de fornecer meios de ajustamento em situações extremas, prevenindo o conflito entre a sociedade e o indivíduo” (JANNUZZI, 2006, p. 131).

A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1934, conquistou seu prédio próprio, imóvel disponibilizado pelo governo mineiro para realização das atividades. O ambiente consistia em: gabinete médico e psicológico, quatro salas de aula e laboratório médico, assim, os indivíduos atendidos pelos profissionais eram aqueles que possuíam dificuldade de aprendizagem, problemas de conduta, dificuldades psicomotoras, deficiência intelectual e surdez (JANNUZZI, 2006).

A partir das iniciativas educacionais de Helena Antipoff na capital brasileira da época, se organizou em 1945 a Sociedade Pestalozzi do Brasil, fundada com base nos trabalhos das instituições organizadas em Minas Gerais. Nas palavras da educadora a instituição:

[...] se destinava a oferecer tratamento especializado e atividades educativas aos portadores de deficiências e a crianças desajustadas: Era assim que a SBP chegava a todos: o povo, a criança da favela, a criança limitada, a desajustada, em rasgos abertos para a rua e para a comunidade. (CAMPOS, 2010, p. 77)

Os serviços organizados pelas Sociedades Pestalozzi nas décadas de 1930 e 1940 foram se expandindo. Em 1948, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, e suas atividades eram realizadas em quatro diferentes regimes: ambulatório, residência, semi-residência e externato. Essa Sociedade também foi responsável pelas primeiras oficinas pedagógicas que atendiam alunos com deficiência intelectual, além de desenvolver trabalhos educacionais, apesar de sua característica assistencialista. A Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro também contou com os convênios públicos, por meio de verbas federais, estaduais e municipais (MAZZOTTA, 2005).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Com a expansão e abertura destas instituições no país, foi criada em 1970 a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP) com o objetivo de oferecer aparato técnico-administrativo as instituições encontradas em todo o território brasileiro.

Segundo o *site* da FENASP encontram-se filiadas aproximadamente 156 instituições, 13 delas estão localizadas na região norte, 45 no nordeste, 25 no centro-oeste, 65 no sudeste e 7 no sul do país. Além disso, encontramos 11 representações estaduais e 9 federações estaduais (FENASP, 2014).

Devemos refletir de forma crítica sobre a criação e participação da Sociedade Pestalozzi, visto que é pioneira no atendimento filantrópico na área. O descaso histórico do setor público não atingiu somente a educação especial, mas toda a educação brasileira, visto que a educação só se tornou uma necessidade social quando atingiu os interesses da elite (JANNUZZI, 2006).

É por meio da lacuna deixada pela esfera pública que as instituições, como a Sociedade Pestalozzi, organizaram seus trabalhos na área. Vê-se necessário a problematização sobre a atuação da esfera privada na educação das pessoas com deficiência, pois a oferta por meio da filantropia dificulta a compreensão da educação como um direito, apresentando a base deste tipo de atendimento (fraternidade e caridade) como um dever moral e de benevolência da sociedade civil, mascarando uma responsabilidade que é constitucionalmente estatal (MELETTI, 2006).

É nesta ausência do Estado e na abertura da participação filantrópica que surge a relação público e privado, encontrada na história da Sociedade Pestalozzi, visto que o setor público sempre disponibilizou auxílio financeiro para a criação das instituições. Saviani (2013) tece algumas considerações sobre a parceria, afirmando que esta transmissão de responsabilidades impossibilita a efetivação da educação, criando de forma cruel a seguinte equação: “filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país” (SAVIANI, 2013, p.754).



A criação e participação da Sociedade Pestalozzi também pode ser compreendida como serviços do terceiro setor. A parceria estabelecida entre estas esferas (público-privado), encontrada desde os primeiros serviços até os dias atuais, potencializa a oferta de serviços precários, que impossibilitam a legitimação do direito à educação. Segundo Silva (2001):

Esta forma de privatização é a forte tendência no campo educacional e causa extrema preocupação, já que antes de significar o afastamento do Estado, significa a contínua operação e decisão do aparelho governamental em benefício dos grupos e corporações que passam a controlar o campo educacional, **“...onde se produzem acordos e arranjos entre o aparelho governamental e grupos privados que, usando recursos públicos, passam a monopolizar e controlar funções ou atividade que o Estado abandona em benefício deles”**. (SILVA, 2001, p. 05 – grifo da autora)

A partir deste cenário histórico, político e contraditório da Educação Especial e Sociedade Pestalozzi, o próximo passo é analisar por meio dos dados que norteiam as políticas públicas e financiamento do nosso país a Sociedade Pestalozzi.

Caminhos Metodológicos

Em uma sociedade capitalista em que há a exploração da classe trabalhadora consolidada por princípios mercadológicos, individualistas e desiguais, nosso desafio é lutar por uma educação que eleve os níveis de conhecimento da classe trabalhadora com a finalidade de não serem mais subordinados pela burguesia, desta maneira, nos fundamentamos na Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica baseia-se no materialismo histórico dialético, contrapondo-se à teoria liberal. Constitui-se em uma concepção pedagógica transformadora, com objetivo de emancipação humana, sobretudo da classe trabalhadora. A Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia de outras teorias, por se basear em uma prática educativa questionadora, emancipadora, crítica, enraizada na história (SAVIANI, 2012).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Acredita-se que “uma das condições para a emancipação da classe trabalhadora é o domínio do conhecimento e do saber” (BATISTA; LIMA, 2012). Destacam os autores, que há uma

[...] constante luta travada pelo capital, para não somente transformar a educação em mercadoria, seguindo sua lógica de expansão, mas, sobretudo, destituir a educação dos trabalhadores de qualquer conteúdo que lhes permita a compreensão da realidade- o que no caso significa compreender a exploração do seu trabalho. (BATISTA; LIMA, 2012, p.21)

Portanto, é indispensável um enfrentamento em busca de uma escola pública da melhor qualidade para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores (com e sem deficiência), sendo esta um elemento para a luta na superação da sociedade de classes (SAVIANI, 2012).

O objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica é colocar a educação em busca da transformação das relações de produção. Deste modo, a pedagogia histórico-crítica defende a educação escolar, a especificidade da escola.

Portanto, a escola é um espaço formal distinta do cotidiano extraescolar, em que há uma intencionalidade e com o intuito de proporcionar aos indivíduos a socialização dos conhecimentos sistematizados (SCALCON, 2002).

Em outros termos a escola, tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2012, p.84)

A educação é uma forma de trabalho, imprescindível para se apropriar da prática social. Neste sentido, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos do saber” (SAVIANI, 2012, p. 14).

A sociedade capitalista apresenta uma tendência de secundarizar a escola, oferecendo instruções mínimas à classe trabalhadora, fazendo com que avancem as forças

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada, e na divisão de classes (SAVIANI, 2012).

Podemos afirmar que na Pedagogia Histórico-Crítica o processo de exclusão educacional é histórico em nosso país. Para conter a população diante desse fato, foram criadas políticas públicas e áreas educacionais foram fragmentadas, como a Educação Especial pautada no assistencialismo, fortalecido por instituições privadas, sobretudo de caráter filantrópico, sem uma proposta de educação escolar sistematizada.

Deste modo, consideramos relevante analisar a distribuição das instituições Pestalozzi no Brasil, uma vez que estudos mostram que as instituições especiais não apresentam um caráter pedagógico formal e sistematizado, ao contrário, defendem uma perspectiva clínica, em que priorizam o treino do indivíduo (FERREIRA, 1995; JANNUZZI, 2006; MELETTI, 2008). Neste contexto, questionamos sobre a quantidade destas instituições especiais em nosso país e a proposta pedagógica para os alunos com deficiência inseridos nestes espaços.

Nesta perspectiva teórica, a análise dos indicadores sociais é pautada na unidade entre quantidade e qualidade. Nessa abordagem “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (FERRARO, 2012, p. 144).

Focamos as análises nos indicadores sociais, especificamente o censo escolar, pois a partir deles as políticas públicas são planejadas e executadas, para assim “traduzirem em cifras tangíveis e operacionais várias das dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social” (JANNUZZI, 2005, p.138).

Deste modo, os indicadores sociais são essenciais para o planejamento público, formulação e avaliação de políticas sociais, além disso, possibilitam que poder público e sociedade civil averiguem as condições de vida da população e permitem uma

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos fenômenos sociais (JANNUZZI, 2002).

Segundo Moreira (2008), a utilização de indicadores tem ganhado espaço e servido de instrumento para balizar a distribuição de recursos, caminhando para se transformarem em ferramenta de monitoramento das políticas públicas no país. Gatti (2004), ao discutir os estudos quantitativos em educação, afirma que existem problemas educacionais que necessitam ser qualificados por quantificações para sua contextualização e compreensão. A autora ainda destaca que o uso da base de dados existentes sobre educação é muito pequeno, o que revela a necessidade e a importância de se analisar os dados censitários disponibilizados.

Um indicador da realidade educacional é o censo escolar. Trata-se de um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Ele é feito com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades. O censo escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar².

Os dados deste estudo foram coletados no banco Data Escola Brasil³, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), derivados dos Microdados da Educação Básica. Justificamos os anos delimitados (2011 -2012) por serem os mais recentes no período da pesquisa. Destacamos que apesar de o banco disponibilizar anualmente os dados referentes às matrículas da

² Informações do site do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/censo-escolar>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

³ Disponível em < <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>.



educação básica, em um determinado momento esses dados são retirados deste espaço de consulta e acrescentam-se os dados do ano posterior. Esse procedimento dificulta a consulta no banco para análise de um período.

O percurso para se chegar aos dados de matrículas no Brasil deu-se da seguinte forma: no primeiro momento, acessamos o banco e selecionamos as opções⁴ necessárias para encontrar as instituições; em seguida, realizamos uma procura de cada instituição em todos os estados brasileiros e quando encontramos a instituição Pestalozzi coletamos os dados segundo a escola e a matrícula; no terceiro momento, organizamos todos os dados em tabelas e analisamos os indicadores referentes: matrículas de alunos com NEE; convênio com o poder público; e categorias das escolas privadas das instituições estudadas.

Resultados e Discussão

O estudo analítico dos dados permite o conhecimento da realidade social e histórica destas instituições no país. O trabalho pedagógico da Educação Especial no Brasil se constituiu vinculado à filantropia, assim as análises dos indicadores educacionais podem suscitar novas inquietações, desvelar uma realidade marcada pelo assistencialismo e apontar outras possibilidades e desafios para a educação escolar de pessoas com deficiências. Os números podem indicar caminhos percorridos, lacunas e perspectivas futuras. A seguir, apresentamos o número de instituições encontrados no banco de dados, distribuídas por região.

⁴ As opções selecionadas para realizar o filtro foram: Dependência administrativa (privada); Situação de funcionamento: (em atividade); Modalidade (educação especial – modalidade substitutiva).



Tabela 1: Número de Instituições Pestalozzi em atividade (2011 - 2012)

Ano	Unidade da Federação					
	Brasil	Norte	Nordeste	Centro Oeste	Sudeste	Sul
2011	39	4	9	11	12	3
2012	41	6	9	9	14	3

Fonte: Elaboração própria com base no MEC/INEP. Censo da Educação Básica: Data Escola Brasil, 2011 e 2012.

Verificamos que o número de instituições no Brasil teve um aumento de 10,2% entre os anos de 2011 e 2012. Ao analisarmos as regiões, observamos que os números entre elas oscilaram, exceto nas regiões Nordeste e Sul, que permaneceram com o mesmo índice de instituições.

A região com o maior percentual de instituições em ambos os anos foi a Sudeste, em média, 31,6%. Em contrapartida, a região com o menor índice de instituições em ambos os anos foi a Sul, com média de 7,2%.

O acréscimo das instituições está amparado na LDBEN de 1996, em seu artigo 38, “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” A palavra ‘preferencialmente’ assegura às instituições especiais terem o domínio das matrículas desses alunos, como indica o estudo de Meletti e Bueno (2010).



Com o intuito de compreendermos o financiamento dessas instituições apresentamos a tabela 2.

Tabela 2: Número de Sociedade Pestalozzi conveniada ao poder público no Brasil (2011-2012)

Ano	Tipo de convênio				Total de instituições
	Municipal	Estadual	Municipal/Estadual	Total por tipo de convênio	
2011	12	14	0	26	39
2012	9	13	19	41	41

Fonte: Elaboração própria com base no MEC/INEP. Censo da Educação Básica: Data Escola Brasil, 2011 e 2012.

Ao examinarmos os dados referentes às escolas que possuem convênio com o poder público, percebemos que o número de escolas é elevado. Em 2011, aproximadamente 66,7% das Sociedades Pestalozzi tinham convênio com o poder público. Este percentual aumentou em 2012, no qual, todas as instituições eram conveniadas com órgãos públicos.

Em 2011, as instituições da Sociedade Pestalozzi apresentavam convênio com estado (53,8%) ou com município (46,2%). Um cenário diferente ocorre em 2012, ambos os poderes públicos (estadual e municipal) tiveram uma queda nas parcerias com as instituições. Além disso, 46,3% das instituições tiveram auxílio de ambos os órgãos simultaneamente.

Com base nos dados, podemos afirmar que houve uma redução no convênio de escolas especiais ao poder público estadual ou municipal, porém destacamos que no último ano de análise a maioria das escolas especiais teve auxílio simultâneo dos órgãos



públicos estaduais e municipais. A parceria entre o público e o privado apresenta um compartilhamento entre o Estado e as instituições especiais na escolarização dos alunos com NEE. Entretanto, para que tais parcerias e convênios fossem mantidos, os espaços segregados tiveram que redimensionar sua atuação e segundo Garcia (2004, p. 53-54):

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

Com o intuito de verificar as categorias de escolas privadas (confessional, comunitária, particular e filantrópica) apresentamos a tabela 3.

Tabela 3: Tipo de categoria da escola das Sociedades Pestalozzi no Brasil (2011- 2012)

Ano	Categorias das instituições				
	Confessional	Comunitária	Particular	Filantrópica	Total
2011	-	2	2	35	39
2012	-	2	2	37	41

Fonte: Elaboração própria com base no MEC/INEP. Censo da Educação Básica: Data Escola Brasil, 2011 e 2012.

O primeiro dado a comentarmos é que todas as instituições da Sociedade Pestalozzi são de caráter privado, com a predominância da filantropia (89,9%), em média, no período de análise. Nas palavras de Silva (2003, p.83):

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



As organizações privadas sem fins lucrativos, que prestam serviços na área de educação especial, têm em suas concepções a proposta de um perfil não governamental. Por serem instituições privadas, cumprem uma ação não realizada pelo poder público, com o forte apelo assistencial e filantrópico, e ainda com grande apego ao discurso da caridade, porém vinculadas diretamente aos poderes públicos para o financiamento de suas atividades.

Verificamos a ausência da categoria confessional. Somente duas instituições foram representadas pela categoria particular⁵. Nas informações disponibilizadas pelo banco, verificamos que estas instituições particulares estavam localizadas nos estados do Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul. Com relação às duas instituições de caráter comunitário⁶, estão localizadas na Amazônia e Rio de Janeiro.

Pontuamos a predominância de instituições filantrópicas, visto que esta é uma característica histórica dos espaços segredos. Observamos que esta participação filantrópica tão demarcada na Educação Especial é reflexo da sociedade capitalista, que por interesses “partilha” a responsabilidade social do estado com a sociedade civil. Desta maneira, a filantropia:

Sempre direcionada a segmentos da população que vivem sob o signo perverso da exclusão, não cumpre a perspectiva cidadã de ruptura da subalternidade. Ao contrário, reitera a dependência, caracterizando-se como política de alívio, por neutralizar demandas e reivindicações. (MESTRINER, 2011, p.16)

É por este viés que a filantropia atua frente às instituições especiais, a partir da omissão do estado que transfere sua responsabilidade para o setor privado. Observamos uma simbiose entre público e privado, em que ambos se beneficiam, visto que as instituições necessitam de apoio financeiro para seu funcionamento e o Estado reduz seus investimentos para com a educação (MELETTI, 2008).

⁵ Instituída por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com fins lucrativos (Caderno de instruções, INEP, 2012).

⁶ Instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (Caderno de instruções, INEP, 2012).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O tratamento institucionalizado da educação especial, no campo público-privado, atende no Brasil, portanto, a duas lógicas: a da compreensão de que o atendimento privado é melhor para determinadas pessoas com deficiências; e a lógica, que vem sendo cada vez mais difundida e amparada pelos atuais governos, de transferir para a sociedade civil a responsabilidade dos direitos sociais. (SILVA, 2003, p. 88).

O aumento das instituições filantrópicas do Brasil vincula-se a uma rede de interesses que perpassam pela manutenção da lógica capitalista de privilégios. Para Sader, “na sociedade do capital, educação e trabalho se subordinam a sua dinâmica” (2005, p. 17). Contudo, Saviani (2011) aponta caminhos para esta realidade excludente destacando a necessidade de ampliação do sistema escolar e esclarece que:

[...] a solução efetiva implica uma política séria com investimentos maciços na formação de professores e no exercício docente, pois não adianta formar bem os professores se eles não encontram nas escolas as condições para agir em consonância com a formação recebida. (SAVIANI, 2011, p.121)

O professor devidamente qualificado e valorizado tem condições de ensinar. Além disso, o professor precisa de uma estrutura para a realização de seu trabalho. Os sistemas e as escolas precisam também estar em condições para a realização de um trabalho transformador em seus níveis e modalidades. O descompromisso histórico com a educação escolar das classes trabalhadoras influencia no descaso político da educação da pessoa com deficiência. Segundo Ribeiro (2007, p. 20), “a lógica da instrução e da educação escolarizada, desde a colonização só pode ser conveniente e interessa a camada dirigente e aos seus descendentes”.

Outra questão que nos inquieta é sobre a escolarização dos alunos que se encontram nessas intuições especiais. Deste modo, verificamos as etapas de ensino em que os alunos com deficiência estão matriculados nas Sociedades Pestalozzi, conforme demonstra a tabela 4.



Tabela 4: Matrículas de alunos com NEE nas Sociedades Pestalozzi na modalidade educação especial no Brasil (2011-2012)

Ano	Modalidade Educação Especial								Total de matrículas
	Educação Infantil		Ensino fundamental		Ensino médio	Educação de Jovens e Adultos			
	Creche	Pré escola	Anos iniciais	Anos finais	1º, 2º e 3º ano	Anos iniciais	Anos finais	Ed. Prof ⁷	
2011	247	88	1 800	57	–	578	38	25	2833
2012	163	201	1 884	26	–	414	88	27	2803

Fonte: Elaboração própria com base no MEC/INEP. Censo da Educação Básica: Data Escola Brasil, 2011 e 2012.

Em 2011, a educação infantil representou 11,8% do total das matrículas da Sociedade Pestalozzi, e a maior concentração era na creche. Contudo, este cenário se inverte no ano seguinte, com a ampliação das matrículas na pré-escola. A representatividade da educação infantil no período é 12,4% das matrículas, em média. Tal dado pode ser compreendido a partir das palavras de Meletti e Bueno (2011, p.10), ao destacarem que os “percentuais de alunos matriculados na educação infantil estão muito aquém das estimativas nacionais e internacionais”.

Ao examinarmos as matrículas do ensino fundamental, verificamos que esta etapa obteve o maior número de matrículas em ambos os anos, representando em 2011,

⁷ Educação Profissional

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



65,5% do total e em 2012 o percentual de 64,6%. Entretanto, houve uma queda de aproximadamente 1% da representatividade do número de matrículas desta etapa em relação ao total de um ano para o outro. Vale ressaltar que a concentração de matrículas desta etapa ocorre nos anos iniciais.

Destacamos o afunilamento das matrículas nos anos finais do ensino fundamental em 2011 (1,9%) e 2012 (0,9%) nas Sociedades Pestalozzi, apesar de o ensino fundamental ser especificado por lei (Brasil, 1996) enquanto obrigatório e gratuito. Sacristán (2000) afirma:

Sem o cumprimento satisfatório do direito à educação, não só a vida de cada um empobrece e limita seu horizonte, mas também, dificilmente podem ser realizados outros direitos, como a livre expressão, a participação política ou o direito ao trabalho nas sociedades avançadas. (SACRISTÁN, 2000 p. 46)

No ensino médio, a situação é ainda mais complicada, pois não há no Brasil nenhuma matrícula de aluno com deficiência nesta etapa de ensino em instituições Pestalozzi, isto denuncia a evasão desta população que pode ser consequência da não escolarização. Destaca Meletti e Bueno (2011) que este afunilamento no ensino médio mostra que a maioria dos alunos com deficiência não consegue ultrapassar os níveis fundamentais de ensino (MELETTI; BUENO, 2011).

No ensino Médio está explícita a característica do sistema capitalista, pois a LDBEN 9394/96 em seu artigo 36, inciso III, §2º e §4º, afirma que:

O ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas [...]. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Ainda diante da situação do ensino médio, Kuenzer (2000) afirma que a elaboração de uma nova proposta pedagógica focada neste modelo mercadológico não é



o caminho para uma formação humana, pois tal realidade não é um problema pedagógico, mas sim político.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), os dados apontam que em 2011, esta etapa representou 22,6% do total das matrículas, porém no ano seguinte este percentual sofreu uma queda de 4,7%. Verificamos que como no ensino fundamental, a maior concentração das matrículas na EJA ocorre nos anos iniciais.

Em um dos poucos trabalhos existentes sobre a interface EJA e Educação Especial, Gonçalves (2012) aponta um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência na EJA, sobretudo, nas séries iniciais. Ainda de acordo com a autora, a maioria das matrículas desta população está nos espaços segregados de ensino, prioritariamente em dependências administrativas privadas. Ou seja, o acesso desta população à EJA não se dá na ruptura da hegemonia das instituições especiais privadas em nosso país, ao contrário, legitima sua ampliação.

O silenciamento e a invisibilidade que acompanham o acesso à educação escolar das pessoas com deficiências mostram a ausência do poder político e o descaso de ações na esfera pública. Neste cenário, marcado por iniciativas movidas por interesses econômicos, políticos e sociais, a filantropia encontra fortalecimento e caminha na perspectiva contrária do direito à escola que ensina e possibilita o acesso ao conhecimento científico. O aumento das matrículas nas instituições revela esta realidade, ou seja, aponta a crescente institucionalização de pessoas com deficiências que possuem seus direitos historicamente negados.

Algumas Considerações

A primeira consideração é que os dados oficiais referem-se às instituições especiais como escolas. Cabe aqui questionarmos, qual a concepção de escola do censo escolar? Ao nos apoiarmos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, instituições

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



como a Pestalozzi, assim como qualquer instituição sem cunho pedagógico, formal, não podem ser consideradas escola.

Outro dado que merece atenção no censo escolar é a modalidade de Educação Especial, que se refere especificamente às instituições e classes especiais. Todavia, há um longo e árduo caminho a ser enfrentado para que o aluno com deficiência tenha acesso ao conhecimento e uma trajetória de sucesso escolar na escola regular. A manutenção das instituições colabora para que a lógica da segregação se persevere, contrapondo-se ao direito de se escolarizar. O investimento maciço na educação apontado por Saviani (2011) deixa perspectivas de uma escola que ensine todos os alunos, com ou sem deficiência.

Os dados deste estudo sobre a Sociedade Pestalozzi no Brasil indicam uma estrutura de organização amparada no apoio financeiro do Estado e na filantropia. Essa parceria entre o público e o privado é de benefício mútuo e essa transmissão de responsabilidades impossibilita a efetivação da educação (SAVIANI, 2013).

Com relação às matrículas de alunos com NEE na Pestalozzi, verificamos a concentração nas séries iniciais do ensino fundamental e da EJA, isso indica que os alunos com NEE nessas instituições não estão se escolarizando, ou seja, não estão tendo o direito à educação.

A partir disso, lutamos por uma ruptura deste contexto na Educação Especial, pois os alunos com NEE precisam que seus direitos sejam atendidos, suas condições adaptadas, para que possam se apropriar do conhecimento científico, filosófico e artístico, essenciais para formação do homem integral. Só assim, poderão lutar contra esse sistema desigual que nos assola.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 4.024 de 20 de dezembro. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>. 1971. Acesso em 03 jul. 2012.

_____. Lei Federal n. 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

_____. MEC/INEP. **Data Escola Brasil**. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.INEP.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Caderno de instruções – 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-questionarios>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária**. In: Pedagogia Histórico-Crítica: Desafios e perspectivas para uma educação transformadora. MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (orgs.) Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BUENO, José. Geraldo da Siqueira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**: Coleção Educadores. Belo Horizonte. Ministério da Educação, 2010.

_____. Helena Antipoff: Razão e Sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**. v. 17. n. 49, São Paulo, 2003, p. 209-231.

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. **Discursos políticos sobre inclusão:** questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2004, Caxambu. 27 Reunião Anual da ANPEd, 2004.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** In: Educação Inclusiva no Brasil - Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro, Rio de Janeiro, v.1, 2003/2004, p.1-63. Disponível em: <http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FENASP. **Federação Nacional das Associações Pestalozzi.** Disponível em: www.fenasp.org.br. Acesso em: 1. Jul. 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade (Impresso)**, Campinas, v. 23, n. 81, dez, 2002, p. 21-47.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença:** A educação do portador de deficiência. 3ª Ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 30, n.01, 2004, p. 11-30.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos:** uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI. Paulo Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./fev, 2002, p. 51-72.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. Indicadores para Diagnóstico, Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 56, n. 2, 2005, p. 137-159.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011** algumas reflexões. Campinas. Autores Associados. 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Sujeitos da/na história da educação especial**. In: III Conference for Sociocultural Research, 2001, Campinas, SP. Novas condições de produção do conhecimento: globalização e práticas sociais. São Paulo: GIPh, v.1, 2000, p.1-17.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, abr, 2000, p. 15-39.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade** (Impresso), v. 27, 2006, p. 689-715.

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

_____. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição** (UFRJ), v. 13, p. 199-213, 2008.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo de Silveira. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. p. 1-17

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo de Silveira. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil**. In: KASSAR, M. de C. M. (Org.). Diálogos com a diversidade: Sentidos da Inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

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

MICHELS, Maria Helena. Caminhos da Exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos 1990. **Ponto de Vista- Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, v3. n.4, 2002, p.73-86.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



MOREIRA, José Gonçalves. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 19, n. 41, set./dez. 2008, p. 408-430.

RAFANTE, Heulalia Charalo; [LOPES, Roseli Esquerdo](#). **A Sociedade Pestalozzi e a Educação Especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940**. In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2011, Natal. Educação e Justiça Social - 34ª Reunião Anual. Rio de Janeiro : Anped, 2011, p. 1-17.

RAFANTE **Brasil**. 2011. 309f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011., Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, As Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no**

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 20º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SACRISTAN, José Gimeno. **A educação que temos, a educação que queremos**. In: IMBÉRON, Francisco: A educação no século XXI. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 37-63.

SADER, Emir. Prefácio. MÉSZAROS, Esteban. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed., Campinas - SP: Autores Associados, 2012.

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

_____. Educação e Transformação Social. In: **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Shirley. **A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências**. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Coleção Leituras no Brasil).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



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

SCALCON, Suze. **À Procura da Unidade Psicopedagógica:** articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. 1ª. ed., v. 1. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIEGAS, Luciene Torezan; BASSI, Marcos Edgar. A Educação Especial no âmbito da Política de Fundos no Financiamento da Educação. **Reflexão e Ação**, v. 17, 2009, p. 54-87.

Sobre as autoras

Natália Gomes dos Santos. Licenciada em Educação Especial pela UFSCar. Atualmente realiza mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Bolsista Capes. Email: nataliagomes433@gmail.com

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves. Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Atualmente realiza estágio de pós-doutorado (Capes) em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Email: taisaliduenha@gmail.com

Juliana Vechetti Mantovani. Doutoranda em Educação Especial pela UFSCar de São Carlos, Bolsista FAPESP. Email: tojulianamantovani@gmail.com

Recebido em: 21/05/2015

Aceito para publicação: 18/06/2015