

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ISABEL DA SILVA SANTOS BUCCIO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
A ATUAÇÃO DOS CONSELHOS NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – PR**

**CURITIBA
2017**

MARIA ISABEL DA SILVA SANTOS BUCCIO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
A ATUAÇÃO DOS CONSELHOS NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – PR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Lourdes Gisi

**CURITIBA
2017**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

B918p
2017 Buccio, Maria Isabel da Silva Santos
Políticas públicas da modalidade de educação especial : a atuação dos
conselhos no município de Araucária - PR / Maria Isabel da Silva Santos
Buccio ; orientadora, Maria Lourdes Gisi. – 2017.
230 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2017
Bibliografia: f. 192-209

1. Política pública. 2. Educação especial – Araucária (PR). 3. Deficientes. 4.
Estado. 5. Ensino superior. I. Gisi, Maria Lourdes, 1949-. II. Pontifícia
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 20. ed. – 378



PUCPR

GRUPO MARISTA

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 090
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Maria Isabel da Silva Santos Buccio

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle, Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross, Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak e Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, para examinar a Tese da candidata **Maria Isabel da Silva Santos Buccio**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "POLÍTICAS PÚBLICAS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A ATUAÇÃO DOS CONSELHOS NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – PR" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A Banca sugere a publicação do trabalho em periódicos da área e a divulgação em eventos científicos

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi _____

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle _____

Convidado Externo:

Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross _____

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak _____

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens _____

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Aos meus bens mais preciosos:
Pedro e Isabella Pietra

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de vivenciar esta jornada, que pareceria impossível se não estivesse amparada por Suas poderosas mãos.

A Professora Doutora Maria Lourdes Gisi, pela excelência no ato de ensinar e pela sabedoria com que conduziu a orientação desta pesquisa.

A Professora Doutora Sirley Filipak pelo incentivo, pela motivação e pela excepcional contribuição à minha formação.

Ao Professor Doutor Paulo Ross pelo diálogo crítico e pela valorosa mediação do conhecimento.

A Professora Doutora Romilda Teodora Ens pela paciente leitura deste trabalho.

A Professora Doutora Flavia Werle pelas preciosas sugestões à pesquisa.

Ao Professor Doutor Lindomar Bonetti pelas sugestões na organização da tese.

Aos docentes do curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que proveram bases sólidas para a análise crítica das políticas públicas educacionais.

A minha mãe, Maria Madalena, minha formadora e fortalecedora do meu caráter. Sua presença e carinho nutriram minha persistência. Este título também é da senhora.

Ao meu marido, Pedro, gentil companheiro e amigo, que soube transformar minhas aflições em riso, que soube me mostrar que não estava sozinha nesta jornada.

A minha filha, Isabella Pietra, herança de Deus, meu raio ruivo de sol. Os dias ficam mais ensolarados quando você sorri, na convivência diária com você, não existe rotina.

As minhas irmãs, Maria Inês e Márcia Maria, pela atenção, pelo apoio e pela torcida.

A todos os profissionais do Município de Araucária-PR, em especial aos queridos colegas professores Rafael Torquato da Rocha, Nelson Antonio dos Santos, Ione Miguel da Silva e Mara Lucia dos Santos Correa Martins, a quem dedico minha gratidão.

Aos membros do Conselho Municipal de Educação, do Conselho de Direitos da Pessoa com Deficiência e dos Conselhos Escolares. Com suas contribuições foi possível compreender a concretude das políticas públicas educacionais e daquelas voltadas para a pessoa com deficiência.

A todos os que me auxiliaram direta ou indiretamente na realização desta pesquisa. Foram incontáveis as mãos que me apoiaram.

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia- 1996)

RESUMO

A presente tese tem como objeto de estudo a complexa relação entre Estado e sociedade, enfocando as Políticas Públicas da Modalidade de Educação Especial, face a atuação dos Conselhos Municipal de Educação, de Direito das Pessoas com Deficiência e dos Conselhos Escolares no Município de Araucária-PR. Para a realização do trabalho foram abordadas as concepções de Estado, a criação e a gestão de políticas públicas apresentadas pelos estudiosos Nicos Poulantzas (1968, 1971, 1978) e Norberto Bobbio (1982, 1987, 1988). As políticas públicas são resultado da relação de disputas entre Estado e sociedade, que se concretiza, entre outros, em espaços como os conselhos, lugar privilegiado para intervenção e controle social das ações do Estado, ações estas que se dão em políticas diversas conforme a correlação das forças envolvidas. A criação e a gestão de políticas públicas (MACHADO, 2012) não podem prescindir da intervenção e do controle por parte da sociedade civil. Nesse contexto o estudo teve como objetivo geral a análise da atuação dos conselhos face às políticas públicas da modalidade de educação especial do município de Araucária-PR, considerando a legislação e o exercício do controle social, por de meio de três instâncias colegiadas: o Conselho de Direitos da Pessoa com Deficiência (COMUDE), o Conselho Municipal de Educação (CME) e os Conselhos Escolares. Visando a sistematização foram delimitados quatro objetivos específicos: contextualizar histórica e socialmente teorias sobre a natureza política, a formação e o funcionamento do Estado para a compreensão das políticas públicas, entendendo-o como arena de embates e contradições; discutir a origem, as funções e atribuições dos conselhos da educação, especialmente na modalidade de educação especial; compreender a gestão, o financiamento e a organização do sistema municipal de ensino e da modalidade da educação especial no município de Araucária-PR através de sua atuação; analisar, a partir de pesquisa de campo, como os conselhos escolares, o CME o COMUDE compreendem e atuam em relação às políticas da modalidade de educação especial. O marco metodológico da pesquisa enfocou a estrutura proposta por Karel Kosik(1976), visando uma minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos os detalhes históricos aplicáveis e disponíveis. O estudo possui caráter bibliográfico, de campo, descritivo, qualitativo e quantitativo, Neste sentido, foi escolhido o município de Araucária-PR como espaço privilegiado para a realização deste. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, teve como universo de membros dos conselhos escolares contatados (79), dos quais participaram 52 pessoas das entrevistas; do universo de membros do Conselho Municipal de Direitos das Pessoas com Deficiência (09), foram entrevistadas 04 pessoas; do Conselho Municipal de Educação, foi entrevistado o presidente. Conclui-se nesse estudo que há uma primazia da ação do Estado na criação e na gestão de políticas públicas e que a atuação dos conselhos, no Município de Araucária – Pr, e, ao mesmo tempo, a sua formação adequada, é uma forma de garantir o acesso a uma educação de qualidade para todas as pessoas com deficiência e o respeito a sua autonomia.

Palavras - chave: Estado; Políticas Públicas; Conselhos Municipais; Educação Especial; Pessoas com Deficiência.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to study the complex relationship between State and society, focusing on the Public Policies of the Special Education Mode, in view of the actions of the Municipal Councils of Education, Disability Rights and School Councils in the Municipality of Araucária- PR. The conceptions of state, the creation and the management of public policies presented by the scholars Nicos Poulantzas (1968, 1971, 1978) and Norberto Bobbio (1982, 1987, 1988) were discussed. Public policies are the result of the relationship of disputes between the State and society, which is embodied, among others, in spaces such as councils, a privileged place for intervention and social control of State actions, actions that occur in different policies according to the correlation Of the forces involved. The creation and management of public policies (MACHADO, 2012) cannot dispense with intervention and control by civil society. In this context, the general objective of the study was to analyze the actions of the councils in relation to the public policies of the special education modality of the city of Araucária-PR, considering the legislation and the exercise of social control, through three collegiate bodies: Rights (COMUDE), the Municipal Council of Education (CME) and the School Councils. Aiming at systematization, four specific objectives were delineated: contextualizing historically and socially theories about the political nature, formation and functioning of the State for the understanding of public policies, understanding it as an arena of conflicts and contradictions; Discuss the origin, functions and attributions of education councils, especially in the special education modality; Understand the management, financing and organization of the municipal education system and the special education modality in the municipality of Araucária-PR through its performance; Analyze, from field research such as school councils, CME and COMUDE understand and act on inclusive education policies. The methodological framework of the research focused on the structure proposed by Karel Kosik (1976), aiming at a thorough appropriation of the material, full mastery of the material, including the applicable historical details and available. The study has a bibliographic, field, descriptive, qualitative and quantitative character. In this sense, the municipality of Araucária-PR was chosen as a privileged space for the accomplishment of this one. Field research, approved by the Ethics Committee of the Pontifical Catholic University of Paraná, had as a group of members of the school councils contacted (79), of which 52 people participated in the interviews; Of the universe of members of the Municipal Council for the Rights of Persons with Disabilities (09), were interviewed 04 people; Of the Municipal Council of Education, was interviewed the president. It was concluded in this study that there is a primacy of State action in the creation and management of public policies and that the work of the councils in the Municipality of Araucária - Pr, and at the same time, their proper formation, is a form of Guarantee access to quality education for all people with disabilities and respect for their autonomy ..

Keywords: State; Public policy; Municipal Councils; Special education; Disabled people.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa geográfico das pessoas com deficiência visual (censo 2010).....	102
Figura 2 – Mapa geográfico das pessoas com deficiência auditiva (censo 2010)...	103
Figura 3 – Mapa geográfico das pessoas com deficiência motora (censo 2010)....	104
Figura 4 – Mapa geográfico das pessoas com deficiência mental (censo 2010)	105
Figura 5 – Mapa geográfico da Região Metropolitana de Curitiba	134
Figura 6 – Mapa geográfico de Zoneamento de Araucária	136
Figura 7 – Mapa temático das principais escolas municipais de Araucária.....	147
Figura 8 – Profissionais de apoio escolar contratados entre 2010 e 2015	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Orçamento do Ministério da Educação do Brasil	117
Gráfico 2 – Recursos disponibilizados ao FUNDEB	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caráter do Conselho Municipal de Educação (Araucária).....	78
Tabela 2 – Quantidade de deficiências x quantidade de pessoas com deficiência no censo 2000.....	101
Tabela 3 – Recursos do FUNDEB para instituições conveniadas (2009-2012)	126
Tabela 4 – Matrículas na rede básica de ensino de Araucária em 2015.....	145
Tabela 5 – Estabelecimentos de ensino da rede básica de ensino em Araucária por dependência administrativa, etapa e modalidade em 2015	146
Tabela 6 – Docentes na rede básica de ensino de Araucária em 2015	148
Tabela 7 – Atendimento na modalidade de educação especial na rede básica de ensino de Araucária em 2007.....	150
Tabela 8 – Escolas especializadas da rede básica de ensino de Araucária em 2007	150
Tabela 9 – Implantação da sala de recursos multifuncional em Araucária.....	155
Tabela 10 – Sala de recursos multifuncional por unidade educacional e dependência administrativa no Município de Araucária- PR.....	155
Tabela 11 – Valor destinado às escolas do Município de Araucária-PR pelo Programa Escola Acessível.....	156
Tabela 12 – Profissionais de apoio escolar por categoria	158
Tabela 13 – Cadastros no SEAIT por tipo em 2015	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado
ANPAE: Associação Nacional de Pesquisa em Administração Escolar
ANPED: Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANPOCS: Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APMI: Associação de Proteção à Maternidade e Infância
APPD: Associação de Pessoas Portadoras de Deficiência
BPC: Benefício de Prestação Continuada
BV: Beneficiário Nutriz
BVG: Beneficiário Gestante
BVJ: Beneficiário Jovem
BSP: Beneficiários de Superação a Pobreza
CADÚNICO: Cadastro Único para Programas Sociais
CAEDA: Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Auditiva
CAEDV: Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Visual
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente
CDC: Código de Defesa do Consumidor
CDPD: Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CGU: Controladoria Geral da União
CIF: Código das Doenças Internacionais
CENESP: Centro Nacional de Educação Especial
CMACS: Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social
CMAEE: Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CMDPDA: Conselho Municipal de Direitos da Pessoa com Deficiência de Araucária
CME: Conselho Municipal de Educação
CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil
CNE: Conselho Nacional de Educação
CONAE: Conferência Nacional de Educação
CONEB: Conferências Nacionais de Educação
CORDE: Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa com Deficiência

COMALES: Conselho Municipal de Alimentação Escolar
COMUDE: Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CRAS: Centro de Referência de Assistência Social
CREAS: Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRFB/1988: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
DPEE: Diretrizes de Políticas Públicas de Educação Especial
EBAPE: Escola Brasileira de Administração Pública
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
FME: Fundo Municipal de Educação
FUNDEB: Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBC: Instituto Benjamin Constant
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES: Instituição Federal de Ensino Superior
INEP: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES: Instituto Nacional de Educação dos Surdos
IPARDES: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
INSS: Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LAI: Lei de Acesso à Informação
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO: Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA: Lei Orçamentária Anual
LOAS: Lei Orgânica da Assistência Social
LRF: Lei de Responsabilidade Fiscal
MDS: Ministério de Desenvolvimento Social e combate a pobreza
MEC: Ministério da Educação
NAAHS Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação
OEI: Organização dos Estados Iberoamericanos
ONU: Organização das Nações Unidas
PAR: Programa de Ações Articuladas
PERAE: Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado para surdos de 1ª à 4ª séries

PF: Protocolo Facultativo

PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNFCE: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

PPA: Plano Plurianual

SCI: Sistema de Controle Interno

SCIELO: *Scientific Electronic Library Online*

SDH: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SEAIT: Serviço Educacional de Apoio à Inclusão no Trabalho

SEB: Secretaria de Educação Básica

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEED: Secretaria de Estado da Educação

SEESP: Secretaria da Educação Especial

SMED: Secretaria Municipal de Educação

SRM: Sala de Recursos Multifuncionais

TCU: Tribunal de Contas da União

TBG: Transportadora Brasileira Gasoduto Bolívia-Brasil S/A

TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento

TILS: Tradutor intérprete de Libras

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

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O ESTADO E A GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	34
1.1 O PODER EMANADO DO ESTADO.....	43
1.2 NATUREZA FORMATIVA DAS CLASSES SOCIAIS.....	49
1.3 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	56
2 OS CONSELHOS NO EXERCÍCIO DO CONTROLE SOCIAL	68
2.1 CONTROLE SOCIAL	84
2.2 CONTROLE INSTITUCIONAL	86
2.3 CONTROLE SOCIAL NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO	91
3 O CENÁRIO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E A APROXIMAÇÃO COM A ATUAL POLÍTICA PÚBLICA DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	100
4 EDUCAÇÃO E MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR	132
4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DO MUNICÍPIO.....	132
4.2 A POPULAÇÃO ESCOLAR DE ARAUCÁRIA.....	144
4.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL ARAUCARIENSE	148
5 PERCEPÇÕES DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS SOBRE A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA	160
5.1 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS JUNTO AOS CONSELHEIROS ESCOLARES.....	162
5.2 ENTREVISTAS COM MEMBROS DO CONSELHO MUNICIPAL DE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	175
5.3 ENTREVISTA COM A PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	192
ANEXOS	210
ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS – TCUD	210
ANEXO B– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	211
ANEXO C– OFÍCIO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	212

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS CONSELHEIROS ESCOLARES	213
ANEXO E – OFÍCIO PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA	216
ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	217
ANEXO G – ROTEIRO DE ENTREVISTA PRESIDENTE DO CONSELHO DE DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	218
ANEXO H – COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	219
ANEXO I – OFÍCIO PUC	220

INTRODUÇÃO

Em 2013, o relatório *Situação Mundial da Infância*, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi dedicado a análise e avaliação do processo de exclusão social pelas quais as crianças que apresentam algum tipo de deficiência estão sujeitas.

O relatório aponta para a superação da exclusão social dessa minoria a partir do desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar a qualidade de vida e lhes de condições para o pleno desenvolvimento. Vale destacar que o órgão propõe, como primeira medida, a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹ e da Convenção sobre os Direitos da Criança². O papel do Estado está apontado, no texto da UNICEF, como agente primeiro de transformação da realidade das pessoas com deficiência. Uma vez que, de acordo com a UNICEF,

Crianças com deficiência são frequentemente consideradas inferiores, o que as expõe a maior vulnerabilidade: a discriminação baseada em deficiência manifesta-se em marginalização na alocação de recursos e em tomadas de decisão, e até mesmo em infanticídio. Exclusão resulta frequentemente de invisibilidade. São poucos os países que dispõem de informações confiáveis sobre quantos de seus cidadãos são crianças com deficiência, quais são suas deficiências ou de que forma essas deficiências afetam sua vida. Excluídas dessa forma, sua existência não é conhecida pelos serviços públicos aos quais têm direito. Essas privações têm efeitos duradouros – por exemplo, limitando o acesso a emprego remunerado ou à participação em ações cívicas no futuro (UNICEF, 2013, p. 1).

¹Em 30 de março de 2007, o Brasil assinou esses documentos na sede da ONU em Nova York, gerando o encaminhamento à Câmara dos Deputados, por meio da Mensagem Presidencial n. 711, da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CDPD e do protocolo Facultativo-PF, visando a equivalência de Emenda Constitucional, nos termos do parágrafo terceiro do artigo 5º da Constituição Federal (incluído pela Emenda Constitucional n° 45, de 8/12/2014). Em 9 de julho de 2008, a CDPD e o PF foram ratificados com equivalência de Emenda Constitucional pelo Senado através do Decreto Legislativo n° 186. Em agosto, o Governo Brasileiro depositou o instrumento de ratificação da CDPD e do PF junto ao Secretário-Geral na sede da ONU. Um ano depois, a CDPD e o PF foram promulgados pelo Presidente da República através do Decreto n° 6.949. (SASSAKI, 2016).

²A Convenção dos Direitos da Criança é o mais amplo tratado internacional de direitos humanos já ratificado na história, articulando todos os direitos civis, políticos, culturais, sociais e econômicos das crianças. A Convenção é baseada em quatro princípios fundamentais: não discriminação, ações que levam em conta o melhor interesse da criança, direito à vida e respeito pelas opiniões da criança. Esses princípios orientadores das ações de todos os interessados, inclusive das próprias crianças, na realização de seus direitos. Esta Convenção foi ratificada por 192 países (apenas Estados Unidos e a Somália ainda não aderiram) e desde 1990, mais de 70 países já incorporaram na sua legislação nacional estatutos sobre o tema, efetuando reformas jurídicas baseadas nos dispositivos da Convenção. (CORBELLINI, 2012)

Além disso, a vulnerabilidade da criança com deficiência também é alvo de considerações pela UNICEF. O órgão apresenta medidas de proteção às crianças, dado que “crianças com deficiência estão entre os membros de maior vulnerabilidade social”. São elas que mais se beneficiam de medidas que visam identificá-las, protegê-las contra abusos e garantir seu acesso à justiça (UNICEF, 2013, p. 11).

A UNICEF aponta, no relatório sobre a infância, que um estudo global sobre as crianças com deficiência se torna extremamente complexo. A dependência de dados de estudos isolados é igualmente prejudicial. Ainda assim, percebe-se que o papel dos governos na criação e na manutenção de políticas públicas nesta área continua necessário:

É evidente a necessidade de produzir estimativas confiáveis, válidas e comparáveis internacionalmente. No entanto, a coleta atual de dados sobre a situação da deficiência infantil, mesmo fragmentada, não é desculpa para adiar ações significativas para inclusão. À medida que surgem, novos dados e análises representam oportunidades para adaptar programas existentes e planejados para crianças com deficiência e suas famílias (UNICEF, 2013, p. 20).

No sentido de contribuir para a construção do conhecimento a respeito das formas de garantir os direitos individuais e sociais a esta população, a presente tese tem como objeto de estudo a atuação dos Conselhos Municipal de Educação, de Direito das Pessoas com Deficiência e dos Conselhos Escolares do Município de Araucária- PR em relação a Políticas Públicas da Modalidade de Educação Especial.

A partir da experiência profissional e como pesquisadora, foi possível observar dificuldades que emergiam do desenvolvimento de políticas públicas de Educação Inclusiva no Município de Araucária-PR. A pesquisa realizada no mestrado, intitulada *Políticas públicas de educação inclusiva: a implementação em escolas públicas no município de Araucária-PR* (BUCCIO, 2007) era voltada às questões pertinentes à formação de professores da educação básica para o desenvolvimento do trabalho com alunos inclusos.

Adotou-se neste trabalho a mesma perspectiva apresentada na pesquisa de mestrado, isto é, enfatizando a necessidade e a importância da modalidade de educação especial numa perspectiva inclusiva como política pública. Os aspectos relacionados à atuação dos conselhos municipais de Araucária-PR frente a essas

políticas passaram a ser analisados e discutidos na pesquisa, considerando para tanto os conceitos de Estado, Políticas Públicas e a atuação da sociedade através dos conselhos, que a seguir veremos.

O Estado, no presente estudo, é analisado de acordo com a perspectiva de Nicos Poulantzas – apresentada como uma arena de embate relacional entre forças da qual emerge as políticas públicas visando a dissipação dos conflitos – não possuindo, portanto, autonomia para gerir isoladamente. Nesta arena, o confronto de interesses opostos para controlar as forças de desenvolvimento se torna a base dos movimentos sociais, representando energias de resistência à uma opressão consolidada ao mesmo tempo em que busca fontes revitalizadas para superação, ou seja, “energias sociais, antes dispersas, são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas e ‘fazeres propositivos’”. (CABRAL FILHO ; FERREIRA, 2013, p. 97)

As Políticas Públicas, por sua vez, são definidas de forma simplista por Harold Laswell como “decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”.(SOUZA, 2006, p. 25)

Outras definições enfatizam a solução de problemas pelas políticas públicas, as quais possuem lacunas por não abrangerem o aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões governamentais. De acordo com Leonard Secchi (2010), apesar de diferenciados enfoques, é necessário que o Estado tome para si o papel de elaborar e implantar as políticas públicas. O autor argumenta que, na abordagem estatista, a política pública só será definida como tal quando for emanada pelo Estado, ou seja, é consequência dos resultados obtidos por processos governamentais.

a abordagem estatista ou estadocêntrica (*state-centered policy-making*) considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais. Segundo essa concepção, o que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do ator protagonista” (SECCHI, 2013, p. 2).

Compreende-se que a perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais:

[...] o que define se uma política é ou não pública é a sua intenção de responder a um problema público, e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição

de um problema público que dão à política o adjetivo “pública”. (HEIDEMANN *apud* SECCHI, 2013, p. 14)

No tocante a ação do estado, seja como tomador de decisões ou como regulamentador de políticas públicas, é indispensável analisar contemporaneamente a ação estatal a partir do controle social. O papel coercitivo e controlador do Estado é um tema bastante discutido, mas antes de adentrar na problematização é necessária uma exposição conceitual esclarecendo que a definição de controle social evoluiu seguindo diferentes dimensões, abrangendo formas de governo e o exercício de poder. A visão de Bentham³ explora o conceito de controle social do Estado sobre a sociedade civil, mas é importante compreender que a ação da sociedade civil sobre o estado, conforme afirma Loiva Mara de Oliveira Machado (2012):

[...] essencialmente, (o controle social) pode ser concebido de duas formas: controle do Estado sobre a sociedade civil, com o objetivo de conservação de privilégios, e controle da sociedade civil sobre o Estado, enquanto perspectiva de mudança social. Em ambos os casos, o controle social constitui-se como base e instrumento de um projeto societário que poderá fortalecer os interesses das classes dominantes ou das classes subalternas. (MACHADO, 2012, p. 53).

Percebe-se que os termos política pública e controle social estão interligados pela ação recíproca entre o Estado e a sociedade. Contudo, para que ocorra efetivamente a ação da sociedade sobre o Estado há a necessidade de participação desta, sob forma legitimada. As classes, neste contexto, não se limitam às questões econômicas, mas sim, a grupos estabelecidos, os quais remetem a uma luta entre os dominantes e os dominados.

Conforme sustenta Machado (2012), a participação da sociedade concretiza a igualdade de direitos, fortalecendo a democracia representativa por meio de instrumentos como o voto. Em decorrência, “a noção de controle é fortemente associada à existência de espaços de participação”. Contudo, a autora aponta o risco desta participação estar contaminada por interesses de apenas uma classe. “O

³ Jeremy Bentham foi o primeiro filósofo a conceber a ideia de que uma sociedade onde o poder é exercido, de forma que ninguém consegue identificar os seus executores. Cria-se um controle psicológico em que os indivíduos se autocontrolam, se fiscalizam. O projeto, criado em 1789, era para ser uma prisão modelo com o objetivo de reformar os encarcerados em um edifício em forma de anel onde todas as celas eram visíveis pelo inspetor. Contudo, para o autor do projeto, devia ser utilizado para todas as instituições educacionais, de assistência e de trabalho, tornando-se o esboço de uma sociedade racional. (GONÇALVES, 2008)

corporativismo presente em organizações da sociedade civil também é um limitador no que se refere a uma participação em vista da construção de políticas públicas que contribuam para um projeto coletivo de sociedade”. (MACHADO, 2012, p. 54)

O risco de parcialidade e manipulação da ação participativa da sociedade será visto no decorrer da tese, pois esta ação dentro dos Conselhos Municipais é abordado neste estudo. Pode-se afirmar, conforme enfatiza Machado (2012, p. 53), que a participação democrática é uma forma de evitar a coerção e o corporativismo de uma classe dominante – “a participação voltada ao caminho do controle social da sociedade civil sobre o Estado deve ser uma participação democrática e cidadã” alicerçada “pela igualdade de direitos e de acessos, pela liberdade de expressão, pelo pluralismo de ideias e pela capacidade interventiva das pessoas envolvidas”. Por outro lado, o controle social não é o mesmo que democracia, mas um aspecto dela, na medida em que:

Em regimes autoritários e também em regimes democráticos, embora com menos evidência, o controle social desenvolveu-se enquanto mecanismo de coerção do Estado sobre a sociedade civil. Se democracia corresponde ao “governo do povo, soberania popular, democratismo” (FERREIRA, 2004, p. 616), o controle social numa perspectiva democrática aconteceria mediante a participação efetiva do povo nos espaços de decisão sobre a “coisa pública”, ou seja, sobre questões que dizem respeito aos interesses de todas as pessoas. (MACHADO, 2012, p. 54)

Uma forma de efetuar o controle social, onde a sociedade exerce influencia sobre o Estado, é por meio da participação em Conselhos. Nessa mesma perspectiva é possível exigir maiores transformações, possibilitando a pessoa com deficiência condições de acesso a todos os direitos constitucionais.

A partir da Constituição Federal de 1988 foram criados arranjos institucionais para efetivar a participação e o controle social, estes foram denominados de conselhos e tem como objetivo a articulação entre sociedade e Estado.

A capacidade conferida à sociedade organizada (movimentos sociais, organizações sindicais e profissionais, militância política, etc.) de interagir com o Estado na definição de prioridades e na elaboração de políticas públicas constitui uma forma democrática de controle social. A forma de intervenção nas políticas públicas ocorre pelos conselhos de políticas públicas, conhecidos como conselhos gestores de políticas setoriais ou conselhos de direitos. Estes podem ser encontrados nas três esferas de governos: União, Estados e municípios.

Os conselhos, segundo Bonat (2010, p. 54), “criam uma esfera pública não estatal, estabelecendo um novo padrão de relacionamento entre o Estado e a sociedade, viabilizando a participação de determinados segmentos sociais no desenvolvimento de políticas sociais” e em decorrência propiciariam ao cidadão a participação no processo de formulação de políticas e na tomada de decisões.

O problema é a existência de uma cisão conceitual, na qual uma vertente aceita a função auxiliar do Poder Legislativo, restringindo a autonomia dos conselhos, limitando-os ao plano de consulta; e outra visão defensora do caráter fiscalizador do Poder Executivo, descentralizando o poder e a participação governamental:

[...] se o Estado e as políticas neoliberais “desconstroem” o sentido público, retirando sua universalidade e remetendo para o campo do assistencialismo e da lógica do consumidor usuário de serviços, os conselhos têm a possibilidade de reaglutinarem esses direitos fragmentados, reconstituindo os caminhos de construção da cidadania que está esfacelada. (GOHN, 2003, p. 88, apud BONAT, 2010, p. 54).

O avanço nesta questão poderia ocorrer quando a participação da sociedade nos conselhos, na tomada de decisões e na formulação de políticas públicas apresentar elevada representatividade. A questão da existência de diferentes vertentes sobre o poder exercido pelo Estado, na figura do Poder Legislativo, ou da liberação do Poder Executivo, vinculada ao processo de amadurecimento democrático da sociedade, só será obtido quando a sociedade assumir a responsabilidade pela efetivação dos direitos, conscientizando-se da necessidade de sua participação na discussão e elaboração das políticas.

Com este preâmbulo analítico dos conceitos fundadores da tese – Estado, Políticas Públicas, Controle Social e Conselhos Municipais – já é possível observar uma crescente complexidade devido às diferentes relações abrangidas, tais como esfera pública (federal, estadual e municipal), sociedade, classes, interesses, burocracia e governabilidade. Neste complexo cenário é que se vê a necessidade de discutir o conceito da pessoa com deficiência.

Em relação à pessoa com deficiência, utiliza-se a contemporânea definição brasileira trazida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que

valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (BRASIL, 2011, p13)

A definição apresentada tem por objetivo esclarecer a defesa e a garantia das condições de vida condignas à toda pessoa com deficiência, independente do tipo ou grau, prevendo monitoração periódica e gradativa consolidação diária de seus direitos humanos. Sabendo-se de antemão, estar o Brasil numa situação evolutiva a este respeito, existindo ainda, um longo percurso para atingir o ideal. Mas, para a esfera federal, entre os ganhos obtidos tem-se a “alteração do modelo médico para o modelo social”, onde o “fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si”, utilizando para tal, a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), indicando que o indivíduo não possui doença e nem seja caracterizado como doente. A equiparação de oportunidades deve ser solucionada de forma coletiva, por meio de políticas públicas estruturantes, onde sejam fornecidos bens e serviços potencializadores de autonomia e independência. (BRASIL, 2011, p.14)

O acesso à educação é uma das demandas sociais emergenciais a serem solucionadas e desde a metade do século passado o Estado vem criando mecanismos de atendimento educacional, a Educação Especial, a qual é concebida como uma modalidade de ensino, mas caracterizada por fornecer um “conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar e suplementar os serviços educacionais comuns”. O objetivo é o de “garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens” (MAZZOTA, 1996, p. 11).

Esta definição inicial foi substituída pela inclusão dos alunos com deficiência na rede regular, sendo então, redefinido o conceito de educação especial, conforme expõe Craveiro e Medeiros (2013, p. 49), organizadoras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN): “A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas etapas e a outras modalidades, como parte integrante da educação regular”.

O objetivo da atual política da modalidade de educação especial é o atendimento na rede de ensino regular de todos os estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação,

garantindo uma educação de qualidade ao mesmo tempo levando em consideração o princípio da equidade, assegurando:

- I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;
- II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (CRAVEIRO ; MEDEIROS, 2013, pp. 49-50)

A partir das considerações apresentadas, o problema de pesquisa foi assim delimitado: dadas as complexas dimensões que envolvem o exercício dos Conselheiros Municipais, qual é a atuação dos membros do Conselho de Direito da Pessoa com Deficiência, do Conselho Municipal de Educação e dos Conselheiros Escolares no que se refere ao financiamento, à gestão e a organização do ensino no Município de Araucária na modalidade de educação especial?

Para responder ao problema delimitado, foi necessário estabelecer de maneira clara as dimensões do estudo. Para tanto, definiu-se como recorte espacial o território do Município paranaense de Araucária. Como recorte temporal foram estabelecidos marcos balizadores para observar as mudanças no processo de inclusão, a saber: a) as primeiras iniciativas em matéria de educação especial (escolas especiais e unidades da APAE, no início do século XX), b) a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), c) a Lei 9394/1996 (LDBEN), d) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006 e a Política Nacional de Educação Inclusiva, derivada da Convenção de 2006.

A partir destes marcos, foi estabelecido, como objetivo geral, analisar a atuação dos conselhos face as políticas públicas da modalidade de educação especial do município de Araucária-PR, considerando a legislação pertinente e o exercício do controle social, através de três instâncias colegiadas: o Conselho de Direitos da Pessoa com Deficiência (COMUDE), o Conselho Municipal de Educação (CME) e os Conselhos Escolares.

Derivam do objetivo geral, como forma de sistematização, quatro objetivos

específicos:

1. Contextualizar histórica e socialmente teorias sobre a natureza política, a formação e o funcionamento do Estado para a compreensão das políticas públicas, entendendo-o como arena de embates e contradições.

2. Discutir a origem, as funções e atribuições dos conselhos, especialmente na modalidade de educação especial.

3. Compreender a gestão, o financiamento e a organização do sistema municipal de ensino e da modalidade da educação especial no município de Araucária - PR através da atuação dos conselhos municipais.

4. Analisar, a partir de pesquisa de campo, como os conselhos escolares, o CME e o COMUDE compreendem e atuam face às políticas da modalidade de educação especial.

Como primeira etapa de pesquisa foi realizada uma busca de teses e dissertações abrangendo bancos de dados de artigos publicados por bibliotecas e instituições, a saber: portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES) *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais (ANPOCS), além de revistas científicas e anais de congressos de Educação Especial apresentados a partir do ano de 2007. Os descritores de pesquisa utilizados foram: “políticas públicas de educação especial” e “conselhos municipais de educação”. A partir dos resultados, foram identificados os estudos que apresentavam afinidade teórica ou de objeto. Todos os trabalhos foram publicados depois de 2007, indicando que existe uma lacuna teórica no âmbito acadêmico sobre o controle social exercido pelos conselhos das políticas de educação especial. Os artigos, as dissertações de mestrado, todos apontaram afinidade ou recorte parcial em relação ao recorte do presente trabalho.

Em relação às publicações científicas, para o descritor “Políticas Públicas de Educação Especial”, Rosana Claudia Bendinelle (2012) publicou dissertação de mestrado intitulada *Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo*. O trabalho apresenta as redes de apoio com a articulação de diversas instâncias públicas e privadas que possuem interface com a educação especial por meio da institucionalização de trabalho intersecretarial para planejamento e

implantação de políticas públicas em prol da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Solange Santana dos Santos Fagliari (2012) discute na dissertação *A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal* como o município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, ajustou sua política local no período de 2009 a 2011 às diretrizes preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Simone Cerqueira da Silva (2011), em sua tese de doutorado intitulada *Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares*, analisa como os atendimentos disponibilizados aos familiares das crianças com deficiência implicam no próprio desenvolvimento da criança e no desenvolvimento de todo o grupo familiar.

Esther Lopes (2010) defendeu dissertação de mestrado intitulada *Adequação curricular: para a inclusão do aluno com deficiência intelectual*, em que apresenta a necessidade de analisar os aspectos a ser observados no momento de reforma curricular, privilegiando o enfoque da inclusão de alunos com deficiência. Em 2009, Simone Cristina Fanhani Matsukura e Thelma Simões observam o processo de inclusão a partir de um recorte territorial em artigo intitulado: *Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo*, publicado na Revista Brasileira de Educação Especial. Em 2006, Flavia Geni Zeraik propõe a análise sob o ponto de vista docente da avaliação em práticas inclusivas no artigo *A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas sob a perspectiva da visão de professores*.

Em relação ao papel dos conselhos municipais na discussão de políticas públicas educacionais, foi publicado em 2014, na Revista Iberoamericana de Educación, o artigo *Avaliação e conselhos municipais de educação: interfaces entre formação continuada, qualidade e gestão*, de Marilene G. Dalla Corte, Joacir M. Costa, Marina L. S. S. Teixeira e Rosane C. Sarturi, no qual se discute as políticas educacionais, a avaliação em larga escala e a formação continuada de conselheiros de educação promovida pelo Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) no Brasil em 2012. Fernando Henrique Guisso apresenta, em seu artigo *Democracia e Educação: Conselhos Municipais*

como *Espaços de Aprendizagem*, publicado na Revista Debates, a discussão sobre o potencial educativo e integrador existente no interior das práticas democráticas a partir de teóricos da democracia participativa e deliberativa. Thais Soares Kronemberger, Fernando Guilherme Tenório, Anderson Felisberto Dias e Ana Clara Rodrigues Barros investigam, no artigo *A relação entre gestão social e extensão universitária em uma perspectiva freiriana*, a importância da participação comunitária para o bom funcionamento dos conselhos municipais de políticas públicas. Marisa Ribeiro Teixeira Duarte e Rosimar de Fátima Oliveira (2012) revelam, no artigo *Sistemas municipais de ensino em Minas Gerais: o papel dos conselhos municipais de educação* imprecisões quanto à definição da natureza, da função e da competência de tais conselhos. No mesmo ano Geraldo Martins De Souza e Amalia Maria Goldberg Godoy, no artigo *Descentralização, orçamento e os conselhos municipais, o relacionamento dos governos municipais com a sociedade local*, discutem os desafios frente às novas instituições impostas após o processo de descentralização, inscrito na CRFB/1988.

Na dissertação de mestrado intitulada *Conselhos Municipais de Educação em Goiás: Historicidade, Movimentos e Possibilidades*, Edson Ferreira Alves (2012) retoma conceitos sobre a atuação dos conselhos, que muitas vezes se apresentam como órgãos de governo, quando prevalecem as práticas cartoriais. Como dificuldades, aponta os limites da democracia representativa na relação entre conselheiros e segmentos, os limites da participação que se manifesta ora restrita, ora funcional, ora tutelada, a falta de autonomia política e financeira dos colegiados e a supervalorização da capacitação *a priori* do sujeito como requisito para ser bom conselheiro municipal de educação.

Sueli Menezes Pereira e Oseias Santos de Oliveira (2012) discutiram, no artigo *Constituição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação frente ao processo de democratização da gestão: um estudo dos municípios de Santa Maria e Santa Rosa/RS*, os aspectos referentes à constituição e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação (CME) como órgão colegiado que se reveste de importante significado para a democratização da gestão educacional. Em 2010, Virgílio Cezar da Silva e Oliveira, José Roberto Pereira e Vânia A. R. de Oliveira discutem, em artigo publicado na revista Artigo Cad. EBAPE, de que modo a gestão colegiada de políticas públicas se torna veículo para novas relações entre sociedade

e Estado. Na dissertação de mestrado, *Conselhos municipais de educação na instituição dos sistemas municipais de ensino no Rio Grande do Sul*, Darci Bueno da Silva (2009) afirma que a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino é um processo em construção e que as experiências participativas nos/dos Conselhos não se dão sem contradições e ambiguidades. Olney Bruno da Silveira Junior (2012), na dissertação *O fortalecimento da democracia deliberativa por meio dos conselhos gestores: o caso do Conselho Municipal de Educação do município de Poços de Caldas* reafirma a importância da política pública de educação que dá aos municípios brasileiros a opção de criar seus próprios Sistemas de Ensino e institucionalizar os Conselhos Municipais de Educação. Em 2008, Jorge Miguel Bonatto Umann, na dissertação de mestrado *O controle social e público da gestão financeira da educação através dos conselhos municipais em Triunfo*, discute as atividades dos conselheiros do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CMACSFUNDEF/ FUNDEB), assim como do Conselho Municipal de Alimentação Escolar (COMALES) do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Tarcísio Luiz Pereira (2007), na dissertação *Conselhos municipais de educação: desafios e possibilidades na gestão democrática de políticas educativas*, aponta quais são as efetivas condições para que estes órgãos sejam realmente espaços de gestão democrática e de definição de políticas educativas. Por fim, Wanderlan Barreto da Rosa (2007) aponta, em sua dissertação *Estilo de gestão em conselhos municipais e sua influência numa administração pública municipal: caso do Conselho Municipal de Educação de Dom Pedrito – RS*, que o Conselho Municipal de Educação é importante para garantir transparência, fundamentar as decisões do executivo municipal e espelhar a vontade da comunidade, além de apontar potencialidades existentes.

O trabalho realizado sobre Políticas Públicas da Modalidade de Educação Especial e Conselhos Escolares são importantes para a constituição de um corpus teórico que possa instrumentalizar a ação daqueles que participam de órgãos colegiados em matéria de educação. Entretanto, estes trabalhos figuram no espaço de discussão amplo, sem atenção específica a demandas minoritárias, como

aquelas relacionadas às políticas de educação especial. Neste sentido, o presente trabalho pretende suprir esta lacuna nos estudos sobre a participação popular nos espaços deliberativos organizados e institucionais.

Sendo assim, tem-se como tese deste estudo a afirmativa de que a contribuição dos conselheiros municipais de Araucária- PR, para inclusão da pessoa com deficiência, requer conhecimento das políticas públicas da modalidade da Educação Especial e do seu contexto, para que possa haver uma atuação política comprometida com uma educação emancipadora⁴.

O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é a totalidade concreta que, antes de tudo, significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, segundo Karel Kosik (1976), a dupla função de “definir a si mesmo e definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; [...] conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais”. Mediante essa recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: “os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade”. (KOSIK, 1976, p.49)

A pesquisa bibliográfica busca subsidiar a explicação da realidade mediante a exposição das contradições existentes, bem como, do apontamento das possibilidades de superação, pois a dialética do materialismo histórico, enquanto concepção de mundo e método, permite a apreensão radical da realidade e da práxis⁵, possibilitando a busca de transformação e de novas sínteses no âmbito do conhecimento e da realidade histórica. Neste sentido, este estudo assume o

⁴Segundo Saviani a atual concepção de educação diferencia e particulariza visando a manutenção da dominação burguesa incluindo o seu processo de acumulação. “A educação emancipadora envolve a utilização de professores bem qualificados e valorizados, escolas com melhores infraestruturas, entre outros, visando a estimulação da “atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.” (SAVIANI, 1995, p. 79)

⁵O pensamento marxista descreve práxis como uma atividade que tem a sua origem na interação entre o homem e a natureza, sendo que esta só começa a fazer sentido quando o homem a altera através da sua conduta. Segundo Marx (1845), “a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”. (MARX, 1845, p. 69-72)

materialismo histórico dialético como teoria que melhor apreende as leis gerais do desenvolvimento social embutido no processo de inclusão e universalização da educação. Essa teoria fornece as condições reais sem perdê-las de vista, conforme explicitam Marx e Engels (1986):

Suas condições são os homens, mas não vistos e plasmados através da fantasia, mas em seu processo de desenvolvimento real e empiricamente registrável, sob a ação de determinadas condições. Tão logo se expõe este processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos, ainda abstratos, como o é para os empiristas, ou uma ação imaginária de sujeitos imagináveis, como o é para os idealistas. (p. 26-27)

A direção epistemológica fornecida pelo materialismo histórico dialético orienta a seleção, a organização e a sistematização teórico-metodológica da presente pesquisa, entendendo a educação como uma das possibilidades de apropriação do processo de constituição da humanidade, através do acesso aos bens materiais e imateriais construídos historicamente.

Nesta perspectiva teórico-metodológica, buscam-se as causas, explicando as origens, as relações e as mudanças ocorridas no objeto de estudo, contempla seguintes categorias de análise totalidade e contradição. Para Karel Kosik, a verdade é a totalidade concreta, que não é perceptível com facilidade, é preciso um esforço para tal. Primeiramente, faz-se necessária a destruição da pseudo-concreticidade, que é a falsa realidade, aquela que apresenta imediatamente ao homem que vive em um mundo da práxis utilitária e do senso comum.

A práxis utilitária, imediata, e o senso comum decorrente dela, fazem com que o homem se oriente no mundo, mas não permite que compreenda as coisas e a realidade. Esta é a práxis fragmentária dos indivíduos que se baseia na divisão do trabalho e da sociedade em classes e nas hierarquias sociais; nesta práxis se forma o ambiente material do indivíduo histórico e a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, confiança, em que o homem se move naturalmente (KOSIK, 1976, p.14). Para Kosik, a totalidade concreta não significa apenas a soma de partes para formação de um todo. Também não se trata de um método para captar a realidade e exauri-la, pois a realidade/totalidade concreta/verdade não são imutáveis.

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real significa um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da

pseudo-concreticidade, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral, e, enfim, o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social (KOSIK, 1976, p.61). Para tanto, utiliza-se a perspectiva proposta por Kosik para a compreensão da realidade relacionada à inclusão das pessoas com deficiência.

Kosik afirma que é necessária “a minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos os detalhes históricos aplicáveis e disponíveis” (1976, p. 37). Sobre este primeiro aspecto, é imprescindível a coleta de dados que envolvem a temática das políticas públicas de inclusão escolar na modalidade da educação especial por meio de dados e documentos, como as pesquisas oficiais dos órgãos governamentais (IBGE, INEP, MEC, Prefeitura de Araucária). Também importa explicitar os meandros do controle social e público da gestão da modalidade da educação especial, do financiamento, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Fundo Municipal de Educação (FME), etc. Por fim, cabe mencionar a organização do sistema de ensino, seja pela base territorial que ocupa, seja pelas formas com que se desenvolve.

Em relação à produção acadêmica realizada por pesquisadores comprometidos com a escolarização das pessoas com deficiência, foi realizado levantamento a fim de verificar as contradições, os problemas e as possíveis soluções apresentadas para, a partir daí, fundamentar o estudo. Se destacaram os trabalhos de Adriana L. F. Laplane, Gilberta Jannuzzi, Laura Ceretta Moreira, Marcos J. S. Mazzota, Maria C. R. Góes, Maria L. S. Ribeiro, Otto Marques da Silva, Paulo Ross, Sonia Maria Miranda e Sueli Fernandes.

A segunda etapa proposta por Kosik consiste na análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material (KOSIK, 1976, P.37). Neste aspecto faz-se necessário entender como se manifestam no município de Araucária Pr os diversos aspectos educacionais que implicam diretamente no presente objeto de estudo, como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), materializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e nos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), estabelecendo-se a quantidade e a localização destes espaços e dos alunos atendidos, além de questões como a acessibilidade e a permanência.

O autor propõe também uma investigação da coerência interna, isto é, a sistematização das várias formas de desenvolvimento. (KOSIK, 1976, p. 37). Esta fase tem por objetivo verificar as contradições e os aspectos coerentes encontrados na modalidade de educação especial sob a ótica da inclusão escolar. Serão identificadas as dificuldades apresentadas no processo de inclusão e que não são avaliadas pelo poder público diretamente ou pelos órgãos criados por este, tampouco pelos órgãos colegiados, propondo-se possibilidades de superação.

Ao informar que a realidade da pseudo-concreticidade deve ser destruída para que se atinja a totalidade concreta, Kosik faz a distinção entre fenômeno e essência das coisas. O fenômeno é a superfície, a aparência. A essência é a coisa em si. Para ele, não se pode negar um ou outro. “O fenômeno indica a essência, mas, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1976, p.16). Para o autor, captar o fenômeno da coisa significa descrever como a coisa se manifesta naquele fenômeno. Como a essência é ocultada, o homem deve buscá-la, mas é preciso esforço para isso. Para conhecer é preciso fazer a decomposição do todo, fazer a separação da essência e do fenômeno, buscando-se a coerência interna e o caráter específico de cada coisa.

O caráter qualitativo da pesquisa, segundo Alves (2003, p. 53), “procura captar a situação ou fenômeno em toda a sua extensão”. O caráter quantitativo também é relevante, por considerar que tudo pode ser quantificável, o qual segundo Gil (2002) pode-se traduzir em números as informações que serão classificadas e analisadas. A pesquisa que parte da realidade das políticas públicas educacionais inclusivas no Município de Araucária deve, necessariamente, averiguar a práxis do modelo da educação especial inclusiva.

O presente estudo também tem caráter descritivo, pois visa mostrar as políticas implantadas no município de Araucária. Para Alves (2003, p. 52) a pesquisa com esse caráter “descreve as características de uma população ou de um fenômeno, ou ainda estabelece relações entre fenômenos”. A pesquisa será documental no que se refere a coleta de materiais fornecidos pela Secretaria de Educação Municipal de Araucária, buscando evidenciar informações quanto ao atendimento de alunos com deficiência.

A pesquisa de campo realizada no âmbito deste estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Foram contatadas as

autoridades municipais para autorização formal da aplicação da pesquisa. Após resposta positiva, foram contatados os membros dos conselhos escolhidos, que foram convidados para participar de entrevista. Do universo de membros dos conselhos escolares contatados (79), dos quais participaram 52 pessoas das entrevistas. Do universo de membros do Conselho Municipal de Direitos das Pessoas com Deficiência (09), foram entrevistadas 04 pessoas. Do Conselho Municipal de Educação, foi entrevistado o presidente, que foi incluída nos resultados da pesquisa dada a posição ocupada pela entrevistada e os desdobramentos que estas informações podem ter em relação à forma com que este Conselho atua.

Esta tese está organizada de modo a contemplar em cada capítulo um aspecto estruturante do conhecimento necessário para o exercício das funções sociais dos conselhos e para a fundamentação do debate nos espaços colegiados. O primeiro capítulo discutiu o papel do Estado na formulação de políticas públicas, partindo das concepções de Estado formuladas por Nicos Poulantzas.

Na esteira das formulações sobre o papel do Estado mais recentes, o segundo capítulo analisa como se estabelece histórica e estruturalmente os conselhos municipais de educação, os conselhos escolares e o conselho de direito da pessoa com deficiência, enfatizando-se a atuação dos conselhos como canais de participação e com a responsabilidade de trabalhar numa perspectiva efetivamente emancipadora, popular e democrática.

No terceiro capítulo são listadas e analisadas as diferentes políticas públicas de educação especial e a evidente presença dos interesses estatais nestas políticas.

O quarto capítulo se refere à organização do sistema de ensino do município de Araucária - PR e à forma como se deu a implantação das diferentes políticas de educação e educação especial no âmbito daquele território.

O último capítulo é dedicado à análise do resultado obtido na pesquisa de campo, procurando entender a relação dos conselheiros de dois órgãos colegiados municipais e diversos colegiados locais, chamados de conselhos escolares, com estas instâncias e seu papel preponderante na atuação de tais conselhos.

1. ESTADO E A GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O presente capítulo aborda a concepção de Estado, partindo dos conceitos apresentados por Nicos Poulantzas⁶ e a análise da atuação do Estado brasileiro, nas políticas públicas, na participação da sociedade nos diferentes níveis da administração pública, implicando em uma reflexão sobre a consolidação de direitos sociais da pessoa com deficiência evidenciada por meio dos resultados obtidos pela ação pressionadora dos grupos sociais envolvidos. Antes de tratar da concepção, criação e implantação dos Conselhos Municipal de Educação, Conselhos Escolares e Conselho de Direito das Pessoas com Deficiência, é preciso discutir e analisar conceitos sobre a evolução do Estado, abrangendo sua natureza política, formação e funcionamento, pois percebe-se que a existência de um embate entre as relações de poder nas esferas econômicas, políticas e ideológicas está no cerne da construção de políticas públicas, de acordo com a natureza das classes sociais.

Nesse contexto, os conceitos tratados neste trabalho terão como base as teorias discutidas por Nicos Poulantzas. O estudioso foi influenciado pelo marxismo estruturalista⁷, preocupado em dialogar com outras perspectivas analíticas, a fim de

⁶ Nicos Poulantzas (1936-1979): nasceu em Atenas e o seu primeiro contato com a área de Direito se deu com o pai, o qual era uma liderança no campo jurídico grego, exercendo a carreira de advogado e também a acadêmica. Poulantzas ingressou na Faculdade de Direito da Universidade de Atenas em 1953 e se formou em 1957, destacando-se como um excelente aluno. Embora tenha sido registrado na Associação de Advogados de Atenas, nunca exerceu a profissão, preferindo continuar estudando o direito em nível de pós-graduação na Alemanha. Devido a existência de influência do nazismo na Alemanha, opta por morar em Paris, o lar da diáspora dos intelectuais gregos exilados como Kostas Axelos e Cornelius Castoriadis, assumindo uma cadeira para lecionar filosofia do direito na Universidade Pantheón-Sorbonne. Durante esse período ele preparou a sua tese de pós-graduação O Renascimento do Direito Natural na Alemanha após a Segunda Guerra Mundial e, em seguida, a sua tese de doutorado sob orientação de Michel Villey, A Natureza das Coisas e do Direito: Um Ensaio sobre a Dialética do Fato e do Valor. Período este em que esteve ligado ao círculo intelectual responsável pela revista *Les Temps Modernes* de Jean-Paul Sartre, destacando-se as personalidades Maurice Merleau-Ponty e Simone de Beauvoir. As influências do marxismo-existencialista de Sartre, além das concepções historicistas de Lukács e Goldmann se tornaram evidentes inicialmente. Contudo, essa influência da concepção ontológica e humanista do marxismo iria se dissipar a partir de 1965, quando Poulantzas tem contato com a obra de Louis Althusser. Na fase inicial a teoria do direito de Poulantzas enfocava a centralidade do sujeito e operava com a categoria de alienação humana, a partir do seu contato com o marxismo de Althusser a sua pesquisa começou a tratar a questão do direito sob o prisma do Estado capitalista e analisar o papel dominante da ideologia jurídico-política na superestrutura do modo de produção capitalista. Nicos Poulantzas foi influenciado pelo marxismo estruturalista, dialogando com outras perspectivas analíticas, com o fim de obter entendimento sobre a dinâmica reprodutiva e a evolução histórico-política das classes sociais. (MOTTA, 2014)

⁷ Marxismo Estruturalista: teoria criada por Althusser por volta de 1960, compreende a reprodução e a produção no sentido restrito e exclusivo das “práticas econômicas de produção”, cuja exclusividade da produção e reprodução social está associada à disjunção entre o “materialismo histórico e o dialético”

entender a dinâmica reprodutiva e a evolução histórico-política das classes sociais

Do trabalho de Poulantzas sobre o sistema capitalista, três obras serão abordadas no presente estudo: *Poder Político e Classes Sociais* (1968), *Fascismo e Ditadura* (1971) e *Estado, Poder e Socialismo* (1978).

A partir dos fundamentos teóricos apresentados por Nicos Poulantzas é possível fazer uma reflexão sobre a complexa arena em que são originadas as políticas públicas da modalidade de educação especial, já que as mesmas são formuladas em torno das relações de força envolvendo de um lado a luta das famílias, movimentos sociais, profissionais da educação, representantes políticos e os próprios sujeitos de direito, de cidadania (FRANÇA, 2015) e, por outro lado, os interesses privativos internacionais no âmbito de discussão e de definição do financiamento, da gestão e da organização do sistema responsável pelo atendimento das pessoas com deficiência no contexto educacional. Portanto, “as lutas permeiam a estrutura do Estado e interferem na formulação de políticas que por sua vez, são resultantes das contradições de classe inserida na própria estrutura do Estado” (POULANTZAS, 2000, p.134).

Entende-se ser imprescindível uma discussão reflexiva sobre as políticas públicas de educação sob a égide estatal. Trata-se dos aspectos da ação do Estado, agente principal em quase todos os aspectos da vida social do Brasil desde os tempos coloniais. A partir da observação da natureza política do Estado, da sua formação e de seu funcionamento, pode-se depreender a existência de constante embate, que se constitui de relações de poder nas esferas econômica, política e ideológica. Estas relações se tornam mais evidentes na medida em que as ações do Estado se consolidam.

Nicos Poulantzas é considerado um teórico neomarxista que rejeita as teses elitista e pluralista. É contra o elitismo por acreditar que os meios de produção não detêm o poder, e igualmente contrário ao pluralismo, por não acreditar na ilusão liberal de que a ordem política possui autonomia. Em decorrência disso, foca sua construção teórico-metodológica sobre o papel do Estado na sociedade atual,

e à construção de um enorme fosso entre a esfera econômica e a subjetividade humana que, também caracteristicamente, é superado pela postulação de uma relação de determinação mecânica do pensado pelo objetivado. Rejeita a concepção crítica da ideologia como falsa consciência e propõe que, ao contrário, “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas reais condições de existência” (ALTHUSSER, 1971, p. 162)

debatendo com os pluralistas ao defender a tese de que as relações de poder exercidas pelas classes sociais e as relações estatais decorrem dos interesses do capital. No que se refere à autonomia do Estado Capitalista, Poulantzas afirma que essa depende do inter-relacionamento daquele com os conflitos de poder existentes:

Por autonomia relativa deste tipo de Estado, entendo, aqui, não diretamente a relação das suas estruturas com as relações de produção, mas a relação do Estado com o campo da luta de classes, em particular a sua autonomia em relação às classes ou frações de bloco no poder e, por extensão, aos seus aliados ou suportes. [...] Espero, por isso mesmo, marcar nitidamente a distância que separa esta concepção do Estado de uma concepção simplista e vulgarizada, que vê no Estado o utensílio ou o instrumento da classe dominante. Trata-se pois de [...] demonstrar que a concepção do Estado em geral como simples utensílio da classe dominante, errônea na sua própria generalidade, se revela particularmente inapta para apreender o funcionamento do Estado capitalista. (POULANTZAS, 1986, p. 252)

Então, o Estado Capitalista é concebido como estrutura regional destinada a manter a coesão dos diversos níveis de uma formação social. Em *O Estado, Poder e Socialismo*, o Estado é descrito como a condensação material ou cristalização de uma relação de forças entre as classes e frações da sociedade. Poulantzas reconhece a necessidade de concessões materiais estatais em favor das classes dominadas, por ele consideradas fundamentais para a construção do consenso popular, que é, por sua vez, crucial para a instauração da hegemonia de determinada classe social.

A análise do Estado capitalista efetuada por Poulantzas não é definitiva em *Estado, Poder e Socialismo*, mas construída, conforme defendem Adriano Codato (2008) e Bob Jessop (2009), frente às transformações na sociedade, passando por três momentos principais, nos quais se nomeia o Estado enquanto “estrutura”, “aparelho” e “relação”. Para tanto, há necessidade da reprodução das relações capitalistas de dominação pela burguesia. Para superar esse modelo é preciso desconstruir o Estado capitalista por meio da mobilização da classe trabalhadora.

Em 1969, Poulantzas, publica artigo intitulado *O problema do Estado Capitalista*, (POULANTZAS, 1990) no qual introduz variações quanto à estratégia dissolutiva do Estado capitalista, abrange fatores delimitativos quanto aos aparelhos a serem extintos, a forma como deveriam ser extintos, sua ordem, entre outros detalhes estratégicos. Para o autor, a direção do socialismo democrático é uma solução imediata, mas desde que se continue até a transformação em socialismo. O

autor faz uma crítica à democracia representativa, pois a burguesia acaba por fazer prevalecer seus interesses nesse sistema, o que resulta em uma ditadura burguesa, que deve ser erradicada e substituída pela democracia direta de base, com mandato imperativo e revogável, culminando em uma democracia proletária (POULANTZAS, 1985, p. 287-289).

À luz das ideias de Poulantzas, as políticas públicas para terem maior legitimidade devem necessariamente ter origem e participação com base popular, pois a arena de embates na qual se elege as ações sociais mais importantes pelo Estado deve passar pela participação da sociedade como um todo. Em última análise uma ação de Estado só vai ocorrer após ter sido deliberada, transformada em lei. Ocorre que, muitas matérias não podem ser apenas deliberadas pelo parlamento, em que pese estamos em uma democracia representativa. Tampouco devemos implantar o mandato imperativo e revogável, proposto por Poulantzas, mas é importante que as políticas públicas tenham um campo de discussão mais amplo possível para que se chegue a uma efetiva ação de Estado, assim, dando legitimidade a sua ação.

Neste momento, o Estado é visto como um conjunto de aparelhos repressivos e ideológicos. Aqui, é acrescentada nova função político-ideológica global do Estado por meio de ação específica de seus aparelhos ideológicos:

O Estado é composto por vários aparelhos: em termos gerais, o aparelho repressivo e o aparelho ideológico, tendo o aparelho repressivo como papel principal a repressão e, o aparelho ideológico, a elaboração e a incubação da ideologia. Os aparelhos ideológicos incluem as igrejas, o sistema educacional, os partidos políticos burgueses e pequenos burgueses, a imprensa, o rádio, a televisão, as editoras etc. Esses aparelhos pertencem ao sistema estatal devido a sua função objetiva de elaboração e inculcação ideológica, independentemente do fato do seu estatuto jurídico formal ser nacionalizado (público) ou privado (POULANTZAS, 1985, p. 34)

Não fica clara na exposição de Poulantzas a delimitação das formas de dominação de classes, o que impossibilitaria uma análise restritiva da relação entre o Estado e a sociedade, do poder estatal e do poder de classe. É compreensível a ausência exatamente porque é uma transição entre a visão do Estado como estrutura para a visão do Estado como aparelho. Neste momento o autor vê um vivo movimento dos aparelhos repressivos, destacando os aparelhos ideológicos, mais enraizados na sociedade, tais como escolas, imprensa e igrejas.

Em *Fascismo e ditadura* (1978), Poulantzas esclarece certos pontos conflituosos sobre as formas transitórias para o socialismo em face da ascensão de regimes fascistas, concluindo ser necessária a distinção entre as formas de Estado capitalista, ou seja, a democracia burguesa, a ditadura burguesa e o fascismo, e a identificação das formas de luta entre classes decorrentes de cada modalidade de dominação.

[...] se o Estado é definido como a instância que mantém a coesão de uma formação social e [como a instância] que reproduz as condições de produção de um sistema social através da manutenção da dominação de classe, é óbvio [sic] que as instituições em questão – os aparelhos ideológicos do Estado – preenchem exatamente a mesma função (PPCS, 1986, apud CODATO, 2008, p. 78).

Em *As classes sociais no capitalismo de hoje*, de 1974 e *A crise das ditaduras*, de 1975, Poulantzas desenvolve alteração na concepção do Estado como aparelho, encaminhando o foco para uma visão do Estado como relação. Tal mudança se dá em virtude das inúmeras transformações ocorridas na sociedade global. A partir da discussão sobre as ditaduras europeias e os problemas oriundos do monopólio capitalista, o estudioso demonstra a necessidade de retificar a concepção de função do Estado:

[...] com a incorporação da ideia segundo a qual o Estado capitalista é nada menos que a expressão das contradições sociais, toda oportunidade de reorganização política da sociedade, desde a transição de um regime político para outro (da ditadura para a democracia), até a transformação de um regime social em outro (do capitalismo para o socialismo), passa agora pelos conflitos políticos no interior do próprio Estado, que ainda deve ser destruído... de dentro. (CODATO, 2008, p. 84)

Neste contexto, a mudança do papel do Estado decorre da relação em favor das massas tanto de dentro quanto de fora do Estado, o que se encerra em “uma relação de forças ou, mais precisamente, a condensação material de tal relacionamento entre as classes e as frações de classe, da forma como ela é expressão no Estado em uma forma necessariamente específica” (POULANTZAS, 1978, p.157).

Esta fase demarca uma mudança na concepção de Estado, dada a realidade factual demonstrada pelas lutas na sociedade e por sua função deslocada do domínio repressivo-ideológico para o econômico. (CODATO, 2008). A importância

de ressaltar a evolução da teorização de Poulantzas para o Estado capitalista se dá pelo fato de a atual administração pública ser baseada no modelo relacional estabelecido por Poulantzas, ou seja, entendendo o Estado como materialidade institucional por meio de uma condensação material de relações de forças, transformando-o em uma arena de lutas envolvendo classes (dominantes e dominadas) e grupos sociais. Em decorrência disso, o Estado é concebido como um campo de onde ocorrem processos estratégicos:

[...] onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que, ao mesmo tempo, se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros. [...] táticas que se corporificam nos aparelhos estatais; táticas que se entrecruzam, se combatem, encontram pontos de impacto em determinados aparelhos, provocam curto-circuito em outros e configuram o que se chama 'a política' do Estado, linha de força geral que atravessa os confrontos no seio do Estado. (POULANTZAS, 1985, p. 157).

O Estado teorizado por Poulantzas nos auxilia na compreensão do funcionamento do Estado brasileiro. Abordada inicialmente em 1968 na obra *Poder Político e Classes Sociais*, a burocracia tem papel relevante e é considerada um grupo social ou ainda um sistema de organização e de funcionamento interno do Estado, manifestado em decorrência da ideologia burguesa. O autor distingue burocratismo ou burocratização porque, segundo ele, é necessário colocar as relações entre a categoria e o funcionamento desse sistema de organização no Estado e/ou em uma determinada formação social, suscitando a possibilidade de permanência do burocratismo, independentemente da existência ou não da burocracia enquanto grupo social. Na administração pública, os órgãos representativos da unidade do poder de Estado, característicos da burocracia moderna, funcionam “como hierarquia de competências por delegação do poder central.” (MOTTA, 2013, p. 2).

Norberto Bobbio, ao discorrer sobre o Estado, alerta inicialmente para a existência de duas fontes principais de estudo: a historicidade das instituições políticas e a história das doutrinas políticas. Ambas não podem ser confundidas apesar de tratarem de um mesmo cenário: a política. Da mesma forma, os cientistas políticos assumiram e trataram a problemática relativa ao Estado de acordo com o ponto de vista dos governantes, sujeitos ativos, sem levar em consideração os governados, sujeitos passivos. Somente na modernidade é que foi possível analisar

a política como um produto voluntário de indivíduos. Este ponto de vista se consolidou sob o nome de direitos naturais, os quais “precedem à formação de qualquer sociedade política e, portanto de toda a estrutura de poder que a caracteriza.” Assim, a sociedade política difere da sociedade senhorial e da família na medida em que “começa a ser entendida de modo prevalente como um produto voluntário dos indivíduos, que com um acordo recíproco decidem viver em sociedade e instituir um governo” (BOBBIO, 2004, p. 67).

O problema, segundo Bobbio, é saber se o Estado sempre existiu ou se apenas foi determinado a partir de uma época “cuja solução depende unicamente da definição de Estado da qual se parta: se de uma definição mais ampla ou mais estreita” (BOBBIO, 2004, p. 69). Resta saber se existem analogias e diferenças entre o chamado Estado moderno e os ordenamentos políticos precedentes. Observa o autor que o Estado, como ordenamento político de uma sociedade, emerge da dissolução da sociedade primitiva, baseada nos laços de parentesco e na sobrevivência interna do grupo e calcada na busca de sustento.

A sociedade civil busca a sobrevivência externa do grupo, ou seja, a defesa dos seus membros. Assim, o Estado, modernamente caracterizado, surge mediante a transformação da fase primitiva em idade civil. O fato é que Bobbio (2004) trabalha os conceitos de sociedade civil e de Estado de forma paralela, indicando que a princípio ambos os termos foram utilizados como sinônimos:

No século XVIII, representam uma escala do processo humano – selvagem, bárbaro, civil; exceto no caso de Rousseau e de sua perspectiva do surgimento da corrupção com a propriedade. Após Maquiavel e a noção do Estado-máquina, em que o Estado tem a missão de coagir, a sociedade civil começa a adquirir outro sentido. A partir de Hegel, que caracteriza a sociedade civil como um estágio do Estado, e de Marx, que a entende como esfera econômica da sociedade, tem-se uma completa inversão do significado anterior, que agora forma um par dicotômico com o Estado. (SARAIVA; MARTINS; PIERANTI, 2008, p. 101)

O pesquisador enumera as variedades de significados surgidas através da história, predominando o significado de sociedade política ou Estado, até que os diferentes contextos dos termos sociedade civil ou política pudessem ser diferenciados de sociedade doméstica, da sociedade natural, da sociedade religiosa.

Segundo Bobbio (2004) a sociedade que se encontrava resolvida no Estado totalitário, exalando de sua organização um poder político que abrangia o poder

ideológico e o econômico demonstra um caso-limite, pois o não-Estado, no que se refere à sua dupla dimensão religiosa e econômica constituiu-se limite de fato e de princípio, à expansão do Estado, tornando-se instituição com a qual o Estado deve sempre ajustar contas.

[...] é interessante notar que numa doutrina do primado do não-Estado, o Estado se resolve na detenção e no exercício legítimo do poder coativo, de um poder meramente instrumental na medida em que presta serviços (indispensáveis mas, pela sua própria natureza, de grau inferior) a uma potência supra ordenada. Esta observação é interessante porque a própria representação instrumental do Estado ocorre quando o não-Estado que avança as próprias pretensões de superioridade contra o Estado é a sociedade civil-burguesa. (p. 122-123)

O limite de ação do Estado, apesar de estar dentro da sociedade, se dá pela influência de uma classe dominante e acaba por ceder aos anseios prioritários desta em detrimento da classe dominada. O poder coercitivo exercido pelo Estado é parcial, pois emana da sociedade, encontrando maior proeminência no poder econômico exercido pela classe dominante, contraposta pela pressão exercida pelo proletariado.

A atual evolução da sociedade não permite a extinção do Estado, necessitando de um aparelho que regule as relações entre os grupos sociais devido à existência de embate de interesses. O princípio de igualdade entre os cidadãos, que constitui o Estado de Direito, foi ampliado a partir dos grandes eventos do século XX (grandes guerras), dando condições para a existência do Estado de Bem Estar Social, em que o poder público atua de maneira a promover a igualdade.

Entretanto, o Estado de Direito, conforme se observa no Brasil, não conseguiu criar as condições necessárias para garantir a igualdade social, dado que potencializa as ações de mercado em detrimento da sociedade, enquanto que um Estado de Bem Estar Social proporciona isso, embora traga em si o problema da dificuldade da administração de um aparelho estatal imenso. Em geral o Estado de Bem Estar Social tem o ambiente mais propício à criação de políticas públicas e ações voltadas para a sociedade como um todo, tendo como características sua abordagem mais intervencionista e suas medidas de proteção social.

Do ponto de vista dos preceitos da CRFB/1988, o Estado brasileiro se constituiu, a partir da nova ordem constitucional como promotor de políticas de proteção social, permanentes ou não. Devido ao seu vínculo constitucional, algumas

políticas públicas deram origem a órgãos públicos e sistemas públicos ou público-privados que passaram a proporcionar um conjunto de ações de amplo alcance populacional e longo prazo identificadas com o modelo europeu de Estado de bem estar social, ou *WelfareState*, como, por exemplo, o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), criado em 1990, que prometia oferecer benefícios de seguridade social de forma universal, isto é, a todos os cidadãos brasileiros. É possível classificar as políticas públicas sob o ponto de vista da longevidade ou perenidade de seus efeitos. Às políticas duradouras, como as que deram origem ao INSS, estariam no campo das “políticas de Estado”, conquanto as políticas públicas efêmeras, isto é, com efeitos de curto prazo ou abrangência, estariam no campo das “políticas de governo”, geralmente coincidindo com a duração dos mandatos nas esferas do poder executivo. Percebe-se então, a visão de Estado para Poulantzas como uma estrutura regional burocratizada visando a coesão dos diversos níveis das classes sociais.

Dentre as políticas de governo, figuraram diversas iniciativas nas áreas de educação e assistência social. A curta duração ou a curta abrangência são fatores para a ausência de registro do impacto de longo prazo, inclusive da existência de órgãos ou entidades que promovam tais políticas.

No âmbito das políticas de educação especial brasileiras, por exemplo, parece não ter havido iniciativa substantiva ou de abrangência universal em relação aos cidadãos, até a sanção de leis de inclusão no início do século XXI. Desde a promulgação da CRFB/1988, a educação especial brasileira foi alvo de diversas políticas de governo assistencialistas, ora sustentando uma perspectiva de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, fruto de uma visão excludente da pessoa com deficiência, ora procurando sanar as dificuldades do Estado ao propor políticas de inclusão imediata concomitantemente à disposição de meios para consecução destas políticas, gerando eventual descompasso entre os ideais e as propostas e a realidade.

1.1 O PODER EMANADO DO ESTADO

Em *O Estado, o poder, o socialismo* (1985), Nicos Poulantzas apresenta uma análise formal do Estado capitalista segundo a perspectiva de autores marxistas, sendo considerado por ele o término da teoria inacabada por Marx e Engels. Nicos Poulantzas responde ao questionamento do porquê de a burguesia assegurar dominação política mediante um aparato tão específico como o Estado capitalista, explicando que o Estado representativo oferece uma estrutura flexível para a unificação dos interesses políticos de longo prazo de um bloco de poder desorganizando as classes subalternas e assegurando o consentimento das massas populares.

Segundo Nicos Poulantzas (1985), o Estado age como um “poder político institucionalizado” devido as suas determinadas prerrogativas decisórias e normativas específicas em relação as demais instituições que formam o sistema político. Assim, as dominações política e econômica se tornam interdependentes enquanto é garantido o exercício dos poderes social e econômico dos proprietários, por meio da aplicação de um direito público de propriedade garantindo a apropriação privada do valor agregado pelos trabalhadores nas unidades econômicas, fornecendo recursos necessários para adquirir e manter o *status* social aos membros da burocracia.

O poder de Estado constitui uma unidade própria, na medida em que as suas instituições são organizadas como constitutivas da unidade do povo e da nação. O Estado, estabelecido como lugar do "universal", da vontade geral, do público, é tido como representando não estes ou aqueles interesses privados e constelações econômico-sociais, ou a sua soma, mas o conjunto político unitário do povo-nação. (POULANTZAS, 1986, p. 274).

Visando se manter, o Estado consagra e reproduz a hegemonia, estabelecendo uma gama de compromissos variáveis e provisórios entre os blocos de poder e as classes dominadas, segundo as correlações de forças, as quais se organizam e unificam o bloco no poder ao desorganizar e dividir continuamente as classes dominadas, polarizando-as para o bloco no poder e ao curto-circuitar suas organizações políticas específicas. Para analisar mais profundamente essa relação, Poulantzas (1986) elabora um conceito de poder mediante a análise de sua abrangência, delimitando-o.

O poder se caracteriza pela luta. É neste campo que, segundo Poulantzas (1986), precisamente pela existência de classes, a capacidade de uma classe em se realizar pela prática e pelos interesses próprios se encontra em oposição à capacidade e aos os interesses de outras classes. Surge dessa afirmação a especificação da relação de dominação e subordinação das práticas de classes. Poulantzas explicita o conceito de poderio da seguinte forma:

[...] este conceito foi sobretudo empregado na ciência política a fim de indicar o elemento de "força", sendo o conceito de poder empregado no caso de uma força legitimada, isto é, exercida em um quadro referencial com um mínimo de "consentimento" da parte daqueles sobre quem este poder é exercido. No entanto esta distinção, que aliás pode ser muito útil, é de fato uma distinção relativa às formas de poder, às formas da dominação-subordinação implicada nas relações de poder. Fixemos, por agora, que a distinção entre poder e poderio diz respeito ao quadro referencial no interior do qual se situam estes fenômenos: o do poder situa-se no quadro da luta de classes, que reflete os efeitos da unidade das estruturas de uma formação sobre os suportes. Neste sentido, podemos dizer que o poder é um fenômeno típico, podendo ser delineado a partir das estruturas, o de poderio um fenômeno caracterizado por uma amorfa sociológica. (p.102-103).

A luta de classes é uma prática comum na sociedade capitalista, o poder econômico se sobrepõe aos direitos humanos, sendo a sobreposição aceita como natural do desenvolvimento social. Isso não poderia ocorrer em um Estado regido por uma Constituição Federal que pressuponha a igualdade e direitos e deveres entre os cidadãos. Salaria ainda o autor que uma classe pode ser economicamente dominante sem o ser politicamente, e, ideologicamente dominante sem o ser economicamente ou politicamente: “uma classe pode possuir a capacidade de realizar interesses econômicos – problema do sindicalismo operário – sem possuir a capacidade de realizar interesses políticos” ou ainda “possuir um poder econômico sem possuir um poder político ‘correspondente’” ou “um poder político sem possuir um poder ideológico ‘correspondente’”. (POULANTZAS, 1986, p. 110)

Poulantzas não traz uma solução à luta de classes. Contudo, pode-se conceber que esta só será evitada ou transcendida quando o Estado agir de acordo com suas premissas para instauração de regimentos legais visando a igualdade e o respeito aos direitos das partes para a sobrevivência do todo.

A questão das classes e suas relações é fundamental para analisar o poder do Estado, haja vista que a própria existência de crise estatal é oriunda de conflitos

do poder exercido pelas classes dominantes sobre as dominadas: “[...] o conceito de poder tem como lugar de constituição o campo das práticas de classe. [...] As relações entre as classes são relações de poder.” Conclui afirmando que o poder não se encontra situado nos níveis de estruturas, mas sim, no conjunto desses níveis, os quais são formados pelos níveis da luta de classe. (POULANTZAS, 1986, p. 95).

Quanto ao poder do Estado exercido por uma determinada classe, Poulantzas não foge da realidade existente no sistema capitalista. Na República, o Estado é formado por políticos eleitos democraticamente pelo voto. Mesmo com a existência de políticos eleitos de classes dominadas serão comandados pelo poder econômico exercido pela classe dominante. O mesmo ocorrerá nas instituições existentes, como a escola, independente de ser pública ou privada, ambas serão manipuladas/influenciadas pelos interesses de uma minoria dominante.

Norberto Bobbio (2004) ao efetuar sua análise sobre o poder do Estado, concorda com Poulantzas sobre o fato de não existir uma teoria política que forneça uma definição direta ou indireta de poder e/ou uma análise de poder. O fato é que a teoria de Estado se apoia sobre a teoria dos três poderes – político, econômico e ideológico.

Segundo Bobbio (2004), o poder político se encontra em condições de recorrer em última instância ao uso da força, ou seja, possui condições por deter o monopólio, também denominado de supremo poder. Apesar do uso da força física ser condição para caracterizar o poder político, contudo não é suficiente. O tema da exclusividade do uso da força, como característica do poder político, é oriunda da história envolvendo a passagem do estado de natureza para o Estado representado pela passagem do uso indiscriminado da própria força contra os demais a uma condição na qual o direito de usar a força cabe apenas ao soberano.

[...] a atribuir ao Estado o direito e o poder exclusivo de exercer a força física sobre um determinado território e com respeito aos habitantes deste território, deixando à Igreja o direito e o poder de ensinar a verdadeira religião e os preceitos da moral, de salvaguardar a doutrina dos erros, de dirigir as consciências para o alcance dos bens espirituais, acima de tudo a salvação da alma. (BOBBIO, 2004, p. 80).

O poder político não é exclusivo do Estado, qualquer instituição existente pode funcionar como aparelho ideológico e exercer o seu poder sobre a sociedade

ou mesmo, influenciar na elaboração de políticas públicas visando benefício próprio, como o caso das escolas – na criação/formação de cidadãos – e das religiões – influenciando o ideário espiritual dos integrantes.

O poder econômico, para Bobbio (2004) emana da posse de certos bens numa situação de escassez, induzindo os que não possuem a adotar certa conduta. A posse dos meios de produção representa grande fonte de poder sobre os trabalhadores.

Em qualquer sociedade onde existem proprietários e não proprietários, o poder do proprietário deriva da possibilidade que a disposição exclusiva de um bem lhe dá de obter que o não proprietário (ou proprietário apenas da sua força trabalho) trabalhe para ele e nas condições por ele estabelecidas. (BOBBIO, 2004, p. 82)

O poder econômico é a superestrutura sobre a qual estão firmadas as instituições empresariais e sociais, tendo forte influência sobre o poder político e ideológico. Cabe aos Estados democráticos somente buscarem a regulação do alcance ou influência deste poder. Em geral, os Estados democráticos definem os limites do poder econômico via legislação, de modo especial, o Brasil trata disso na Constituição Federal de 1988.

Para Bobbio (2004), a posse de certas formas de saber - doutrinas, conhecimentos, informações e/ou códigos de conduta – dá origem ao poder ideológico, que exerce influência sobre o comportamento alheio, induzindo os outros a realizarem ou não uma ação:

Deste tipo de condicionamento deriva a importância social daqueles que sabem, sejam eles os sacerdotes nas sociedades tradicionais, ou os literatos, os cientistas, os técnicos, os assim chamados "intelectuais", nas sociedades secularizadas, porque através dos conhecimentos por eles difundidos ou dos valores por eles afirmados e inculcados realiza-se o processo de socialização do qual todo grupo social necessita para poder estar junto. (BOBBIO, 2004, p. 83)

As três formas de poder citadas possuem em comum o fato de contribuírem conjuntamente para instituir e manter as sociedades de desiguais divididas: no poder político se encontram os fortes e os fracos; o poder econômico abrange os ricos e os pobres; e, o poder ideológico divide em sábios e não sábios (2004).

Geralmente, a divisão entre os poderes é caracterizada pelos que possuem e pelos que não possuem. Salienta-se ainda, que o sistema social em seu conjunto,

de acordo com as teorias contemporâneas, aparece, direta ou indiretamente, articulado em três subsistemas: a organização das forças produtivas, a organização do consenso, a organização do poder coercitivo. Percebe-se que os principais tipos de poderes sociais podem variar e surgir de formas diferentes na sociedade.

Outro fator importante enfatizado por Bobbio (2004) para a constituição de um poder é a sua legitimação ou justificação, algo ou alguém tem que fornecer ao poder fundamentos para a sua existência. Assim, sua análise é efetuada por meio do poder político, o qual nasce do questionamento sobre a sua força para fazê-lo se tornar aceito por aqueles sobre os quais exerce influência, induzindo seus destinatários a obedecê-lo. A resposta envolve duas questões acerca da efetividade, abrangendo o fato de o poder fundado sobre a força não poder durar e também o problema da legitimidade, envolvendo o sentido de que um poder fundado apenas sobre a força pode ser efetivo, mas não considerado legítimo.

Em decorrência, Bobbio (2004) distingue princípios unificadores da legitimidade, os quais foram adotados ao longo da história de forma mais concisa ou ainda ampliada: a vontade, a natureza e a história. A vontade, numa concepção descendente do poder a autoridade última, é a vontade de Deus. Numa concepção ascendente a autoridade última é a vontade do povo. A natureza é força originária, levando em consideração a concepção clássica do poder. Como ordem racional, a lei da natureza se identifica com a lei da razão, conforme a interpretação direito natural moderno. Desse princípio emergem duas interpretações: a primeira é a ideia de que existem naturalmente os fortes e os fracos, os sábios e os ignorantes, os pobres e os ricos, entre outros; a segunda significa fundar o poder sobre a capacidade do soberano de identificar e aplicar leis naturais, que são as leis da razão.

Quanto à história, existem duas dimensões de legitimação do poder que levam em consideração o tempo: o passado e o futuro. O passado atua como instância de legitimação da força da tradição, critério de legitimação do poder constituído. O futuro se constitui um dos critérios para a legitimação do poder, na medida em que se legitima enquanto está se constituindo.

O debate sobre os princípios de legitimação não possui apenas valor doutrinal, mas encontram-se ligado ao problema da obrigação política, baseando-se no princípio de que a obediência (ativa ou passiva) é devida apenas ao poder

legítimo. Onde acaba a obrigação de obedecer às leis começa o direito de resistência (ativa ou passiva). As classes dominadas obedecem à legitimação do poder econômico por ignorar seus direitos e pela exaustão oriunda da constante luta desigual, pela vivência das injustiças emergidas pela falta de equidade social.

Quem observar os movimentos de resistência, no sentido mais largo da palavra, do mundo de hoje, não tardará a dar-se conta da persistência destes critérios: contra um governo despótico, contra uma potência colonial ou imperialista, contra um sistema econômico ou político considerado injusto e opressivo, o direito de resistência ou de revolução é justificado ora através da referência à vontade popular vilipendiada, e portanto à necessidade de um novo contrato social, ora ao direito natural à autodeterminação que vale não apenas para os indivíduos mas também para os povos, ora à necessidade de abater aquilo que está condenado pela História e de se introduzir no sulco do devenir histórico, que procede inexoravelmente em direção a novas e mais justas formas de sociedade. (BOBBIO, 2004, p. 92)

A efetividade emerge das teorias que abrem caminho à tese de que apenas o poder efetivo é legítimo. Isso significa que será considerado como direito apenas o direito posto pelas autoridades delegadas para este fim, pelo próprio ordenamento e tornado eficaz por outras autoridades previstas pelo próprio ordenamento, fornecendo outra direção ao tema da legitimidade, da qual deriva a eficácia. Bobbio salienta que “uma autoridade de fato constituída é o governo legítimo, o ordenamento coercitivo imposto por esse governo é um ordenamento jurídico, e a comunidade constituída por tal ordenamento é um estado no sentido do direito internacional, na medida em que este ordenamento é em seu conjunto eficaz” (BOBBIO, 2004, p. 92). Sob esta perspectiva, o autor argumenta que a legitimidade derivada dos três elementos, desde que este conjunto se sustente até que seja substituído por outro que melhor corresponda às demandas da realidade: “Resta, porém que, com base no princípio da efetividade, um ordenamento continua a ser legítimo até que a ineficácia avance ao ponto de tornar provável ou previsível a eficácia de um ordenamento alternativo. (BOBBIO, 2004, p. 92).

Sabendo-se que o poder será legítimo até quando se mostrar eficaz, Weber, citado por Bobbio (2004), elenca três tipos ideais de poder legítimo: o poder tradicional, o poder racional-legal e o poder carismático. Os três representam também três tipos diversos de motivação para a obediência: no poder tradicional, o motivo da obediência é a crença na sacralidade do soberano, sacralidade esta que deriva da força daquilo que dura há tempos e, por conseguinte, considerado

tradicional; no poder racional, a obediência deriva da crença na racionalidade do comportamento conforme a lei; no poder carismático deriva da crença nos dotes extraordinários do chefe. Weber tentou mostrar quais foram até aquele período os fundamentos reais, os quais não foram presumidos ou declarados, do poder político.

1.2 NATUREZA FORMATIVA DAS CLASSES SOCIAIS

A partir da ideia de Poulantzas de que as classes sociais se constituem de práticas sociais, as lutas sociais, a existência das classes é definida como efeito das relações entre as estruturas, as quais definem as relações fundamentais de dominação e subordinação das classes, coexistindo na prática de classe contradições particulares, ou seja, a classe social dentro de uma formação social se criaria por meio de efeitos pertinentes na instância política da estrutura das relações sociais, as quais são determinadas por um conjunto de instâncias econômicas, políticas e ideológicas. Formação social, para Poulantzas (1986, p. 66), refere-se “rigorosamente aos níveis estruturais”, enquanto de sociedade indica “de uma maneira descritiva, o domínio das relações sociais”

As relações sociais são um “domínio-efeito” estruturado no sistema das estruturas existentes, portanto, “os escalões da luta de classe mantêm o mesmo tipo de relações que as instâncias da matriz”. O importante é que a determinação em última instância da luta econômica de classe: as relações de produção. No decorrer do domínio das relações sociais, refletir-se-á por um deslocamento do papel dominante para outro nível na luta de classe, seja esta de caráter político ou ideológico. O determinante, na constituição das classes sociais, da sua relação com as relações de produção, com a estrutura econômica, indica de fato a constante determinação em última instância do econômico nas estruturas refletida nas relações sociais. (POULANZAS, 1986, p.67)

Poulantzas (1986) acredita que a articulação das estruturas, especificadora de um determinado modo de produção ou de uma formação social, é regra integrante das relações sociais e, por consequência, influencia os níveis de luta de classes. Uma formação social acontece por uma superposição de várias formas de produção, uma das quais possui o papel dominante. Este seria o modo de produção puro. Em decorrência, os critérios de diferenciação da extensão do número de

classes formadas em uma determinada estrutura não se encontram necessariamente relacionados com os modos de produção presentes e nem nas formas concretas que revestem a sua combinação. A análise das classes, no exame de um modo puro de produção, não se refere exclusivamente ao nível econômico das relações de produção, sendo necessário considerar outros níveis de estruturas, como a política e a ideológica, no exame de uma formação social.

No modelo de produção capitalista, salienta Poulantzas (1986), a perspectiva analítica apresentada também é válida, levando em consideração as características autônomas de suas instâncias, haja vista que as instâncias jurídico-políticas e ideológicas não podem ser passíveis de análise no mesmo patamar que a econômica, pois esta última se constitui o núcleo de pesquisa. Mas é preciso compreender o efeito da estrutura jurídico-política ou ideológica sobre os suportes na sua distribuição entre capitalistas e assalariados, que são aparentemente desenhados de forma indireta.

[...] é errôneo pretender que, no Modo de Produção Capitalista – ou em qualquer outro –, as meras relações de produção bastem para definir as classes sociais: e isto, não apenas no sentido de que seria preciso referir-nos também às relações de repartição, aos rendimentos – o que é exato, mas que continua a dizer o econômico –, mas também na medida em que o *modo de produção* capitalista “puro” localiza as relações de produção como estrutura regional (econômica), situando-as na sua relação com as outras estruturas regionais, sendo as classes deste modo de produção o efeito dessa matriz. A autonomia específica das instâncias, própria do Modo de Produção Capitalista, não tem pois, de modo algum, como efeito que as classes possam nele ser definidas pelas meras relações de produção. (POULANTZAS, 1986, p. 69-70).

Poulantzas (1986), explica que Marx atribui à luta política de classe uma peculiaridade das relações sociais, podendo ser uma luta econômica, política e ideológica. Entretanto, Poulantzas salienta que as classes não emergem historicamente no nível político, em um processo de essência para a existência e para acionar as estruturas econômicas. O papel da luta de classes, dentro do esquema historicista é o de acionar a estrutura econômica por meio da luta político-ideológica.

A existência e consciência de uma classe e sua distinção só são concebíveis mediante a análise dos modos de produção “puros” constituintes da formação, apresentando uma formação social dissolvida e fundida com outras classes,

similares a frações que podem ser autônomas⁸ ou não de outras classes e de categorias sociais⁹ específicas. Assim, a dominância de um modo de produção sobre os outros possui um efeito de subdeterminação das classes dos modos não-dominantes. Assim, “uma classe não existe enquanto tal, enquanto *classe distinta e autônoma*, senão a partir do momento em que possui uma ‘consciência de classe’ própria, em que se organiza em partido distinto, etc.” (POULANTZAS, 1986, p.75)

Para delimitar a presença dos níveis político e ideológico, constituidores da distinção entre as classes, bem como o caráter de formação autônoma, é necessário criar um critério que não pode ser exclusivo do nível econômico, mesmo que exista uma relação com as relações de produção, podendo abranger o lugar no processo de produção que é refletido nos outros níveis por efeitos pertinentes (referenciados tanto nas estruturas políticas e ideológicas como nas relações sociais políticas e ideológicas de classe). Por efeitos pertinentes, compreende-se

[...] o fato de que a reflexão do lugar no processo de produção sobre os outros níveis constitui um elemento novo, que não pode ser inserido no quadro típico que estes níveis apresentariam sem este elemento. Este elemento transforma assim os limites dos níveis (de estruturas ou de luta de classe) nos quais ele se reflete através de “efeitos pertinentes”, e não pode ser inserido em uma simples variação desses limites. (POULANTZAS, 1986, p.76).

Quando há uma classe em uma formação pressupõe-se a presença no nível político de efeitos pertinentes, os quais podem ou não se desenvolver até a organização política própria ou à constituição de uma ideologia própria desta classe. Assim, a dominação das classes do modo de produção dominante e a relação entre as estruturas políticas e ideológicas dessas classes explicam a subdeterminação frequente das outras classes. Com o tempo, essas estruturas exercem efeitos sobre o conjunto no campo de luta de classes, impedindo a organização política e ideológica independente das classes não dominantes. Os efeitos pertinentes permitem localizar de forma precisa o limiar a partir do qual uma classe subdeterminada existe, ou seja, como ela funciona como classe distinta e/ou força

⁸Frações autônomas de classe constituem o substrato de eventuais forças sociais, por frações, os conjuntos sociais suscetíveis de se tomarem frações autônomas: e isto segundo o critério dos “efeitos pertinentes”. (POULANTZAS, 1986, p. 82)

⁹Categorias sociais são conjuntos sociais com efeitos pertinentes que podem tornar-se forças sociais cujo traço distintivo repousa na sua relação específica e sobredeterminante com outras estruturas além das econômicas: é nomeadamente o caso da burocracia, nas suas relações com o Estado, e dos intelectuais, nas suas relações com o ideológico. (POULANTZAS, 1986, p. 81)

social.

O raciocínio de Nicos Poulantzas (1986) se encerra ao afirmar que uma classe ou fração pode existir enquanto força social, sem preencher as condições de organização que podem fazê-la entrar nas relações de poder político.

[...] em regra geral, a ação aberta significa um poder político “próprio” de uma força social, e, também em regra geral, marcha paralelamente com uma organização em partido distinto e autônomo. Se tais são as condições da ação declarada, esta reporta-se ao campo da *indeterminação* da conjuntura, da “ação combinada das forças sociais”. O único critério que pode mostrar qual a forma concreta que, em um dado momento, toma esta combinação, entre todo um inventário de variações possíveis no interior da série de limites assinalados, **é a participação efetiva na luta de uma classe** que preenche condições particulares de organização. (grifo nosso) (POULANTZAS, 1986, p. 94).

Poulantzas (1986) afirma que o campo de luta para essas classes se dá no Estado, o qual tem por função desenvolver mecanismos para representar hegemonicamente a classe dominante, enquanto concepção capitalista da democracia, igualdade jurídica e atuação de diferentes aparelhos ideológicos. Norberto Bobbio (2004), por sua vez, aborda a questão das classes, utilizando como foco de estudo a sociedade civil, da qual emana a formação e a expressão das classes sociais, pois será nessa esfera que ocorrem as relações sociais não reguladas pelo Estado.

[...] a expressão “sociedade civil” em seu significado oitocentista e hodierno nasceu da contraposição (ignorada pela tradição) entre uma esfera política e uma esfera não política, é mais fácil dela encontrar uma definição negativa do que uma positiva, tanto mais porque nos tratados de direito público e de doutrina geral do Estado [...] nunca está ausente uma definição positiva do Estado: sociedade civil como conjunto de relações não reguladas pelo Estado, e portanto como tudo aquilo que sobra uma vez bem delimitado o âmbito no qual se exerce o poder estatal. (BOBBIO, 2004, p. 34).

Bobbio oferece uma definição inicial de sociedade civil como “o lugar onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos, religiosos, que as instituições estatais tem o dever de resolver ou através da mediação ou através da repressão”(2004, p. 35-36). As classes sociais dentro da sociedade civil são sujeitos desses conflitos, ou ainda de forma ampliada, os grupos, os movimentos as associações, as organizações que as representam ou se declaram seus representantes; ao lado das organizações de classe, os grupos de interesse,

as associações de vários gêneros com fins sociais, e indiretamente políticos, os movimentos de emancipação de grupos étnicos, de defesa dos direitos civis, de libertação da mulher, os movimentos de jovens, entre outros.

Os partidos têm um pé na sociedade civil e um pé nas instituições, tanto que chegou a ser proposto um enriquecimento do esquema conceitual dicotômico através da interposição, entre os conceitos de sociedade civil e de Estado, do conceito de sociedade política destinado a compreender exatamente o fenômeno dos partidos, que de fato não pertencem por inteiro nem à sociedade civil nem ao Estado. (BOBBIO, 2004, p. 36).

Os partidos políticos são definidos frequentemente, segundo Bobbio (2004, p. 36), de acordo com o cumprimento da sua “função de selecionar, portanto de agregar e de transmitir, as demandas provenientes da sociedade civil e destinadas a se tornar objeto de decisão política”. O debate atual sobre a governabilidade das sociedades, segundo Bobbio (2004), também envolve a clássica dicotomia sociedade civil/Estado – a sociedade se torna mais ingovernável quando mais se elevam as demandas da sociedade sem elevar de forma correspondente a capacidade das instituições de a elas responder, ou seja, a capacidade de resposta do Estado alcançando limites talvez não mais superáveis, gerando a crise de legitimidade. Afinal, a ingovernabilidade se encontra diretamente ligada à questão da legitimação do Estado. O poder legítimo, conforme abordado pelo autor, é da teorização weberiana¹⁰, indicado ser o poder cujas decisões são aceitas e cumpridas na medida em que consideradas como emanadas de uma autoridade à qual se reconhece o direito de tomar decisões válidas para toda a coletividade. Além do processo de deslegitimação que ocorre na sociedade civil, há também a relegitimação emergida por novas áreas de consenso, isto é, novas áreas de

¹⁰ Max Weber, sociólogo alemão (1864-1920) utiliza a noção de conceito puro, considerado essencial para as ciências sociais, para estabelecer os modelos de poder, teorizando três como ideais (estatuída, consuetudinária e outra afetiva, possuindo respectivamente as dominações Legal, Tradicional e Carismática). A legitimidade, dentro da teoria weberiana, é o fundamento do poder numa determinada sociedade, é o valor que leva as pessoas a aceitarem a obediência a algo, que diz se um comando deve ou não ser obedecido. A dominação legal tem sua legitimidade fundada em um estatuto; a forma mais pura é a burocracia; o grupo dominante constitui uma empresa, e é dividido em outras empresas, cada uma com sua competência, limites e funções próprias. Portanto, a pessoa que está no poder não é mero instrumento do próprio sistema, a regra statuída dá as diretrizes de como se deve governar, não se obedece a pessoa, e sim o cargo statuído. A dominação tradicional envolve a ordem social em sua mais pura forma, das instituições que perduram no tempo, sendo a sua forma mais pura o patriarcalismo, nessa dominação quem manda é o *Senhor*, e quem obedece é o *súdito*. A dominação carismática abrange o apreço à admiração pessoal ao dominador e a seu carisma, ou seja, suas qualidades, seus poderes. Os tipos mais puros são com o dominador na posição de profeta, herói guerreiro ou demagogo. (WEBER, 1979).

legitimação, como por exemplo, o fenômeno da opinião pública, a irradiação pela mídia do dissenso ou consenso em relação às instituições. Assim, um Estado onde a sociedade civil não expressa sua opinião, encontrando-se totalmente tragada—configura-se em um Estado totalitário.

Segundo Bobbio (2004), Marx, ao conceituar a sociedade civil, indica ser nela o local das relações econômicas, conjunto das relações interindividuais, podendo situar-se fora, ou antes, do Estado. Em Marx há uma transferência do significado de estado natural para sociedade civil.

O uso atual da expressão “sociedade civil” como termo indissoluvelmente ligado a Estado, ou sistema político, é de derivação marxiana, e através de Marx, hegeliana, mesmo quando se considera, como se verá dentro em pouco, que o uso marxiano é redutivo com respeito ao hegeliano. (BOBBIO, 2004, p. 37).

Na concepção de Marx apresentada por Bobbio (2004), é por meio da sociedade civil que uma classe dominante pode obter o consenso e adquirir legitimidade, enquanto que a força é o instrumento utilizado pelo Estado, não sendo a força menos necessária do que o consenso para a conservação do poder, mas sim sendo considerada mínima inclusive durante o exercício do poder por uma classe restrita e não pela classe universal. O partido político, no caso do Estado, é que é o verdadeiro protagonista da hegemonia.

Bobbio (2004) afirma que se deduz dos escritos de Hegel¹¹ que a sociedade civil representa o momento inicial da formação do Estado e é mais difícil de ser interpretada por sua complexa concepção. A sociedade civil se encontra no momento intermediário entre o Estado e a família e assim, não abrange todas as relações e instituições pré-estatais, inclusive a família. Ao mesmo tempo em que a sociedade civil é a esfera das relações econômicas e de sua regulamentação externa, segundo os princípios do Estado liberal, abrange a sociedade burguesa e o Estado burguês. Para Hegel, diz Bobbio, a sociedade civil concentra a crítica da economia política e da ciência política, inspiradas pelos princípios da liberdade natural e do Estado de direito, respectivamente.

¹¹Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo idealista alemão foi conhecido pelo método dialético concebido sob forma idealista, sendo considerado um idealista objetivo. Marx inverteu a dialética de Hegel verificando a unidade do sujeito-objeto na natureza e na sociedade humana e, em particular, pondo a descoberto o verdadeiro fundo revolucionário da dialética. (MARXISTS, 2017)

[...] o Estado hegeliano contém a sociedade civil (que é a historicização do estado de natureza ou sociedade natural dos jusnaturalistas): contém e supera essa sociedade, transformando uma universalidade meramente formal [...] numa realidade orgânica [...] Com Hegel, o processo de racionalização do Estado atinge o ponto mais alto da parábola [...] o Estado não é mais a realidade da ideia ética, o racional em si e para si, mas [...] “violência concentrada e organizada da sociedade”. (BOBBIO, 2004, p. 21).

O conceito de sociedade civil tem como base o modelo aristotélico, ou seja, uma sociedade natural e o Estado um prosseguimento natural da sociedade familiar. Bobbio recupera o pensamento de Thomas Hobbes¹²(1588-1679, segundo o qual, afirma Bobbio, a sociedade civil é a antítese do Estado natural, tornando-se, portanto, uma sociedade instituída ou artificial. A interpretação válida que prevaleceu é a do modelo jusnaturalista, onde a expressão sociedade civil também foi utilizada para distinguir a esfera de competência do Estado da esfera religiosa. (BOBBIO, 2004)

Com o passar do tempo se consolidou a ideia de sociedade civil contraposta ao Estado, independente do uso dessa expressão para intitular os conjuntos de instituições e normas que formam o Estado. Na doutrina do direito natural e no contratualismo¹³, o Estado é definido como uma associação voluntária para a defesa de certos interesses, fato este que contribui para retardar a percepção da distinção entre sistema social e as instituições políticas. Somente com Maquiavel¹⁴ é que o Estado deixa de ser entendido como Estado-sociedade e passa a ser concebido como Estado-máquina, isto é, o máximo poder que se adquire e conserva por meio de um aparato.

No debate atual [...] A ideia de que a sociedade civil é o anteato (ou a contrafação) do Estado entrou de tal maneira na prática cotidiana que é preciso fazer um grande esforço para se convencer de que, durante séculos, a mesma expressão foi usada para designar aquele conjunto de instituições e de normas que hoje constituem exatamente o que se chama de Estado, e que ninguém poderia mais chamar de sociedade civil sem correr o risco de um completo mal-entendido. (BOBBIO, 2004, p. 49).

¹² Thomas Hobbes (1588-1679): filósofo inglês, defendia que o Estado deveria ser a instituição fundamental para regular as relações humanas, dado o caráter da condição natural dos homens que os impele à busca do atendimento de seus desejos de qualquer maneira, a qualquer preço, de forma violenta, egoísta, isto é, movida por paixões. (RIBEIRO, 2017)

¹³ O estabelecimento de um estado de direito (contrato) que assegurasse direitos de liberdade aos seus indivíduos, esse contrato seria praticado de maneira independente aos preceitos religiosos de uma sociedade, garantindo assim a liberdade religiosa do indivíduo.

¹⁴ Nicolau Maquiavel (1469-1527) era um político, historiador e escritor italiano. A noção do Estado-máquina implica que o Estado tem a missão de coagir. (SARAIVA; PIERANTI; MARTINS, 2008, p. 101)

Nos últimos anos, observou-se que o processo de emancipação da sociedade do Estado deflagrou dois processos, a reabsorção da sociedade pelo Estado e a socialização do Estado, sociedade e Estado, assim, são dois momentos necessários do sistema social, separados mas contíguos, distintos mas interdependentes. (BOBBIO, 2004).

1.3 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Para Nicos Poulantzas (1986), o problema do chamado *Welfare State* – Estado do Bem-Estar Social – no Estado capitalista, encontra-se no fato de o próprio termo mascarar uma forma de política social no estágio do capitalismo monopolista de Estado. Nicos Poulantzas (1986) afirma que “uma função social está sempre na base da dominação política; e que a dominação política só tem subsistido no tempo enquanto preenche esta função social que lhe foi confiada”. A luta política de classe, para alguns teóricos, é interpretada como a mera relação do Estado com a sociedade independente da luta de classes.

Outro fator a ser considerado é o fato de a superestrutura jurídico-política do Estado se encontrar relacionada com a estrutura das relações de produção. Na ocorrência de separação entre o produtor direto e os meios de produção, por meio da fixação institucionalizada dos agentes da produção como sujeitos jurídicos – indivíduos - pessoas políticas – transação particular esta regimentada pelo contrato de trabalho – a compra e a venda da força de trabalho. A mesma situação ocorrerá em relação à propriedade jurídica formal dos meios de produção ou às relações institucionalizadas públicas políticas, ou seja, “os agentes de produção não aparecem como ‘indivíduos’ a não ser nessas relações superestruturais que são as relações jurídicas”. E será destas relações jurídicas, não das relações da produção em sentido estrito, que emergem “o contrato de trabalho e a propriedade formal dos meios de produção”. Este aparecimento do indivíduo, segundo Poulantzas (1986), como realidade jurídica se dá mediante:

[...] separação entre o produtor direto e os seus meios de produção, não significa, portanto que esta separação engendre “indivíduos-agentes de produção” nas próprias relações de produção. Muito pelo contrário, o que se trata de explicar é como é que essa separação, que engendra no econômico a concentração do capital e a socialização do processo de

trabalho, instaura, conjuntamente, ao nível jurídico-político, os agentes da produção na qualidade de “indivíduos-sujeitos”, políticos e jurídicos, despojados da sua determinação econômica e portanto, da sua inserção em uma classe. (p. 124).

Observa-se que Poulantzas(1986) limita a questão das políticas sociais à existência e ao resultado das lutas de classes, atendo-se mais à permissividade do Estado capitalista, o qual continuará visando sua lucratividade no modo de produção, abrangendo os indivíduos-sujeitos da relação, totalmente dominado pela classe dominante.

O tema política pública, segundo Souza (2006), nasce na Europa das teorias explicativas sobre o papel do Estado, enquanto que nos EUA emerge no mundo acadêmico sobre a ação dos governos. O pressuposto analítico dos estudos se baseia no que o governo faz ou deixa de fazer se torna passível de ser formulado cientificamente e analisado por pesquisadores independentes. Dessa forma, emerge a ciência política abrangendo o estudo do mundo público: Paine¹⁵ e Tocqueville¹⁶ analisavam as organizações locais como “virtude cívica” para promoção do “bom” governo; a visão de que as políticas públicas propiciam o entendimento de como e por que os governos tomam determinadas ações. A política pública vista como ferramenta decisória do governo surgiu da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentamento. Robert McNamara ao criar a organização não governamental (ONG) *RAND Corporation*¹⁷, em 1948, demonstrando mediante a

¹⁵Thomas Paine (1737-1809), político britânico estimulou pessoas comuns a defenderem suas liberdades. Escreveu as três obras literárias mais vendidas do século XVIII, inspiradoras da Revolução Americana, geradora da batalha histórica pelos direitos individuais e desafiaram o poder corrupto das igrejas governamentais. Na sua obra *Bom senso* se destaca as seguintes frases: “A sociedade é produzida a partir de nossa vontade e o governo a partir de nossa maldade... O sol nunca brilhou sobre uma causa de valor maior... Agora é hora de plantarmos a semente da união continental... Nós temos toda oportunidade, toda inspiração à nossa frente, para criarmos a constituição mais nobre, mais pura, da face da terra. Oh! Vocês que amam a humanidade! Vocês que se atrevem a se opor que não apenas à tirania, mas ao tirano, se apresentem!... Nós temos em nosso poder a chance de fazer com que o mundo comece de novo... O nascimento do novo mundo está em nossas mãos.” Sua perspectiva radical e seu estilo dramático e direto tocavam igualmente artesãos, servos, soldados, comerciantes, agricultores e trabalhadores em geral. (POWELL, 2008)

¹⁶Alexis de Tocqueville (1805-1856), pensador político e estadista francês, escreveu o livro “A democracia na América” onde apresenta o liberalismo tocquevilleano indicando que para evitar os riscos da tirania da maioria, alicerça-se na ideia de liberdade e de iniciativa individual, promovendo uma pedagogia cívica mediante a arte das associações e da teoria do interesse bem compreendido com o intuito de formar o cidadão no bom exercício de sua igualdade por meio de sua liberdade, evitando, por conseguinte, que o Estado se desvirtualize daquilo que tem por função. (ROHLING, 2015, p. 83)

¹⁷ A RAND Corporation é considerada uma das principais redes de inteligência dos EUA, além de ser o local da primeira geração da Teoria dos Jogos (Neumann e Morgenstern). Atuando em conjunto

teoria dos jogos de Neuman como uma guerra poderia ser conduzida. Assim, a aplicação de métodos científicos às formulações e decisões governamentais se expandiu para a solução de problemas na área pública.

Para Bobbio, as questões sobre as políticas sociais se encontram diretamente relacionadas ao liberalismo, sendo o *Welfare State* criado sob a égide dos governos democráticos e seu desenvolvimento ligado com o próprio desenvolvimento da democracia, como resposta às justas demandas vindas das classes menos favorecidas da sociedade capitalista. O Estado liberal é entendido filosoficamente como:

[...] Estado limitado em contraposição ao Estado absoluto, é a doutrina dos direitos do homem elaborada pela escola do direito natural (ou jusnaturalismo): doutrina segundo a qual o homem, todos os homens, indiscriminadamente, tem por natureza e, portanto, independentemente de sua própria vontade, e menos ainda da vontade de alguns ou de apenas um, certos direitos fundamentais, como o direito à vida, à liberdade, à segurança, à felicidade – direitos esses que o Estado, ou mais concretamente aqueles que num determinado momento histórico detêm o poder legítimo de exercer a força para obter a obediência a seus comandos devem respeitar, e portanto não invadir, e ao mesmo tempo proteger contra toda possível invasão por parte dos outros. (BOBBIO, 2013, p. 11).

A visão inicial do liberalismo, no ver de Bobbio (2013), era que os indivíduos, quando protegidos pelo Estado, perdiam a sua iniciativa, ocasionando a incapacidade de superação de obstáculos e, em consequência, afetariam negativamente a produção da riqueza em sociedade. O objetivo era defender o indivíduo contra a intervenção exagerado do *Welfare State* por meio de sua postura moral e ética, e, também fazer uma crítica ao paternalismo para a defesa da autonomia do indivíduo.

A luta de classes tão debatida por Poulantzas, revela seu inconformismo frente às injustiças provocadas pela dominação, demonstrou a necessidade de formações de classes para reivindicações junto ao Estado.

A democracia representativa, fruto do constitucionalismo e pilar do Estado Moderno, é precursora do mecanismo de controle social exercido pela sociedade civil. Para refletir sobre o poder/poder público que se traduz em governo, necessariamente se fala em Estado e se cogita sobre cidade-estado e Estado

com o MIT e a UCLA desenvolveram ideias que possibilitaram a comunicação à distância mediante a utilização de pacotes de informação. (DIAS, 2009, p. 40)

Moderno. Nota-se, porém, que, de modo especial, neste último, ganha maior força a noção de constitucionalismo e democracia representativa. Na verdade, pode-se dizer que a democracia representativa e o constitucionalismo, num movimento dialético constante, acabam por delinear os contornos do Estado moderno.

Primeiramente, falando sobre democracia, cabe buscar sua origem etimológica. Trata-se de uma palavra grega que significa “poder, domínio” (*kratós*) do “povo” (*demos*). O significado da palavra remonta a antiguidade histórica, sendo aplicado seu conceito nas cidades-estado (*polis*) gregas de maneira peculiar, dadas as restrições, por exemplo, da abrangência do conceito de cidadania naquele contexto histórico (SILVA, 2008, p. 1).

A questão da representatividade, adjetivo da democracia ora tratada, seria sinônimo da democracia indireta, como consequência das comunidades tornarem-se cada vez mais complexas e numerosas. Quanto ao constitucionalismo, no dizer de Luiz Roberto Barroso, este seria, em essência, “a limitação do poder e supremacia da Lei” (BARROSO, 2009, p. 5). Assim, o poder do povo (democracia) será abordado frente ao constitucionalismo, onde o poder do Estado contemporâneo fica limitado pela lei.

O neo-institucionalismo, modelo contemporâneo, segundo Souza (2006), contribuiu sobremaneira na formulação das políticas públicas devido ao seu caráter de luta pelo poder e por recursos entre os grupos sociais. Embate este mediado pelas instituições públicas e econômicas forçando o direcionamento de políticas públicas, ocasionando o privilégio de alguns grupos em detrimento de outros em face de interesses oriundos do institucionalismo histórico e estrutural.

Para entender melhor, faz-se necessária uma reflexão histórica e filosófica de como o poder foi conferido ao Estado, pela sociedade, trazendo algumas ideias que dão base aos conceitos e formas de poder, governo e Estado tais como de Platão, de Aristóteles (Antiguidade), de Maquiavel (Idade Média) e de Tomas Hobbes, de Montesquieu, de John Locke (Idade Moderna), entre outros. Esta noção histórica e filosófica fornece o suporte necessário para o entendimento da Democracia representativa decorrente do constitucionalismo e suas implicações no Estado de Direito. Isso se faz necessário pois, segundo Sartori, “o ideal democrático não define a realidade e vice-versa; o regime político em questão resulta de interações entre ideais e a realidade” (SARTORI *apud* SILVA, 2008).

Segundo Reinhold Zippelius (1997), conforme a realidade histórica vivida pela sociedade civil, em determinada época, o regime de governo será mais ou menos aceito. Ideologicamente, superada a monarquia absolutista e governos ditatoriais em geral, a passagem por um liberalismo – que tende a dispensar o Estado, a forma de governo tende oscilar, em busca de um equilíbrio, entre o totalitarismo e o liberalismo. À medida em que se afere o tipo de governo, pode-se entender qual a participação da sociedade civil e a legitimidade deste governo. Com o constitucionalismo firmam-se e crescem os direitos individuais, limita-se o poder do Estado em relação à sua ação restritiva sobre o indivíduo, e fortalece-se a ideia da soberania popular e da necessidade dela ser representada – democracia representativa.

Os atenienses são primeiro povo a elaborar teoricamente o ideal democrático, dando ao cidadão poder de decidir sobre o que seria da *pólis*. Reuniam-se os cidadãos na praça (ágora) para discutirem as questões de seu interesse.

Para Zippellius (1997), “democracia direta significa que o povo exerce o poder político por si mesmo” (p. 231) Além das cidades-Estado, o autor cita as tribos germânicas onde há fortes componentes desta democracia. Ele acrescenta que ainda hoje pode encontrar-se restos desta, como em alguns pequenos locais da Suíça, onde a comunidade reúne-se ocasionalmente para tratar de assuntos de interessa da comunidade. Contudo, até mesmo nestas pequenas comunidades alguns assuntos específicos, como negócios de maior importância, ficam a cargo de alguns representantes da coletividade. Ora, vê-se um governo democrático sendo governado por uma minoria, na verdade, sendo este formado por um grupo de representantes que, de acordo com o momento histórico vivido, são aceitos como legítimos.

Ainda na Antiguidade, haviam os governos teocráticos, fundados em uma ideologia religiosa que dava legitimidade ao governo, como por exemplo, o governo dos faraós ou o rei cristão medieval, que se apropriam do poder. Por óbvio, não são representantes populares e onde o Estado se confunde com a própria pessoa do governante, o que poderia ser considerado um totalitarismo. Neste, a sociedade vive em função do Estado e não o contrário, como tende a sociedade contemporânea (Estado Moderno). Trata-se de um poder personalizado, que não pode ser considerado legítimo, pois não depende da aprovação da maioria tampouco da

minoria, depende apenas de sua força e prestígio (ARANHA, 1997, p. 1). Aliás, isso fere um princípio democrático contemporâneo em que a democracia

[...] representa um sistema vinculado ao princípio de que ninguém pode se autoproclamar governante, ninguém pode assumir em seu próprio nome um poder irrevogável e ninguém detém “propriedade” sobre o poder (SILVA, 2007, p. 1).

Após a queda de Roma (476 d.C.), pelo milênio seguinte, os povos da Europa integraram uma grande multiplicidade de principados locais e autônomos. Os únicos poderes que invocavam autoridade mais ampla eram a Igreja Católica e o Sagrado Império Romano-germânico. O Estado Moderno surge no início do século XVI, sobre as ruínas do feudalismo. Nasce absolutista por necessidade e circunstância (BARROSO, 2004, p. 8).

O poder político pode ser conferido a uma ou mais pessoas, de acordo com o pacto firmado pela sociedade em relação ao Estado. Considerando a teoria de Hobbes, o Estado é um mal necessário em virtude de que as pessoas precisam de um poder que não permita que se destruam a si mesmas. Segundo Engels, citado por Bobbio,

[...] com o nascimento da propriedade individual nasce a divisão de trabalho, com a divisão do trabalho a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm, com divisão da sociedade em classe nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo inclusive à força, e assim a de impedir que a sociedade se divida em classes se transforme num estado de permanente anarquia (BOBBIO, 2004, p. 74).

As formas de Estado são expressões da realidade histórica vivida pela sociedade. O poder político deste será legítimo enquanto este pacto firmado pela sociedade não for quebrado em decorrência do abuso do poder do governante ou do surgimento de ideologias que provoquem mudanças paulatinas ou revolucionárias.

Bobbio (2004), seguindo um critério histórico, faz uma interessante explanação sobre formas de Estado, tendo como referência que eles diferem de acordo com as relações existentes entre a organização política e a sociedade ou às diversas finalidades que o poder político organizado persegue nas diversas época históricas e nas diversas sociedades. Assim, ele distingue as diversas formas de Estado e sua maior ou menor expansão sobre a sociedade, de acordo com as

diversas ideologias. O autor destaca a sequência histórica seguinte: Estado feudal, Estado estamental, Estado absoluto e Estado representativo.

O Estado feudal é caracterizado pela fragmentação do poder central; o Estado estamental é desenhado como uma organização política onde se formam órgãos colegiados, onde indivíduos ocupam uma posição social de destaque (clero, nobreza e burguesia); a formação do Estado absoluto se dá pelo processo de concentração e centralização do poder num determinado território. O Estado representativo, num primeiro momento, seria o resultado de um compromisso entre o “poder do príncipe e o poder dos representantes do povo –classe burguesa – cujo princípio de legitimidade é o consenso” (BOBBIO, 2004, p. 113-116). Obviamente que esta passagem de um tipo de Estado para outro não se dá de forma estanque, onde o aparecimento de um tipo suprime inteiramente o outro. Nem na atualidade isso seria possível de verificar.

Na Idade Moderna, devido a vários fatores, que não são objeto do presente estudo, acentua-se a formação do Estado moderno, com vastos territórios com poder centralizado. Ao mesmo tempo, neste período, rompe-se com o teocentrismo medieval, iniciam-se as ideias de valorização do indivíduo, fruto do liberalismo propagado, amplamente, pelo iluminismo no século XVIII. O ápice do período se dá com a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Americana (1776), esta última que culmina com as declarações dos direitos em prol dos indivíduos e uma constituição escrita. Há, a partir deste período, a descoberta e a afirmação dos direitos naturais do indivíduo em contraposição ao “príncipe investido por Deus” e ao povo como sujeito coletivo e indiferenciado, “mera ficção jurídica que deriva dos juristas romanos e medievais” (BOBBIO, 2004, p. 113-116).

Interessante citar a experiência inglesa, em que, as instituições feudais se desenvolveram e consolidaram a força política dos barões, que impuseram ao rei João Sem Terra, em 1215, a Magna Carta. Após, no século XIII, o parlamento fica fortalecido, embora controlado pelo rei. Aquele é composto por aristocratas e clérigos e, também, por representantes da burguesia. Com a Revolução Gloriosa, em 1689, assume Guilherme de Orange, novo monarca, com poderes limitados pela *Bill of Rights* (Declaração de Direitos – convocação regular do parlamento para criação de leis e imunidade por suas manifestações) (BARROSO, 2004, p. 10-12).

Como se vê, o indivíduo ganha destaque, o Estado perde espaço, ou ganha

nova função: proteção da sociedade contra perigos externos e atuação dos governantes com a limitação da lei. Essa valorização do indivíduo e limitação dos poderes do Estado confere com a definição de constitucionalismo de Barroso, acima citado. Pode se afirmar que a democracia representativa tem seu berço no liberalismo, apesar de sua conotação atual de fonte do capitalismo, enriquecimento de poucos, cada um por si, privatização de órgãos públicos, Estado Mínimo. A Democracia tem maior legitimidade á medida que confere e garante mais direitos individuais.

O reconhecimento dos direitos do homem e do cidadão surge com o jusnaturalistas, doutrinariamente, depois no âmbito prático e político com as primeiras declarações de direitos. A partir de agora,

[...] o indivíduo vem antes do Estado [...] O pressuposto ético da representação dos indivíduos considerados singularmente e não por grupos de interesse, é o reconhecimento da igualdade natural dos homens. Cada homem conta por si mesmo e não enquanto membro deste ou daquele grupo particular (BOBBIO, 2004, p. 117).

O autor acrescenta que a igualdade natural dos homens é postulado ético da democracia representativa. O desenvolvimento do Estado representativo coincide com as fases sucessivas do alargamento dos direitos políticos até o reconhecimento do sufrágio universal masculino e feminino. Apesar disso, há uma modificação no estado representativo, onde a representação ocorre não mais por indivíduos singulares, mas por associações que recebem uma delegação em branco dos eleitores: os partidos políticos.

Barroso (2004) escreve sobre o surgimento do ideal constitucional, partindo dos tempos primitivos da história, atravessando pelo período dos clássicos, anotando como o poder foi passando de mãos até surgir a necessidade de organização de quem controla o poder. Diz ainda que o termo constitucionalismo, no vocabulário político e jurídico, é recente: data de pouco mais de 200 anos, estando associado aos processos revolucionários francês e americano.

Neste contexto, aponta a democracia em duas dimensões: formal e material. Numa dimensão formal, tem-se a ideia de governo da maioria com respeito pelos direitos individuais, que se efetivam pela posição ativa ou negativa do Estado. Em sentido material seria o que “dá alma ao Estado constitucional de direito”, neste, o

governo é para todos, não só para a maioria. Isso implica em dizer que também as minorias devem ser contempladas, quaisquer que sejam os grupos: raciais, religiosos, culturais. Acrescenta ainda, os que não são minoria, mas apresentam menor expressão política como mulheres e os mais pobres em geral. “Na dimensão profunda da democracia, que impõe ao Estado o respeito aos direitos individuais, mas também a ação para que sejam promovidos outros direitos fundamentais para que os indivíduos possam atingir um patamar mínimo de dignidade e liberdade e de igualdade material” (BARROSO, 2004, p. 41).

Bobbio (2004) diz que o progresso da democracia pode ser observado, comparativamente, com o homem que saiu da menoridade, agora maior de idade, tendo que decidir “livremente sobre a própria vida individual e coletiva”. Acrescenta que, quanto maior for o número de indivíduos que conquista de participar da vida política, mais a democracia avança e autocracia retrocede.

Obviamente, somente seria possível atingir a Democracia representativa, que é o modelo atual da maioria dos países modernos. Apesar disso, ainda assim há o sempre o perigo da manipulação das multidões ou da demagogia de que fala Platão. Reinhold Zippellius (1997) aponta que este perigo é ainda maior com a era da televisão e imprensa de massas, onde o poder de manipulação dos meios de comunicação social pode desequilibrar um plebiscito. Em face disso, o sistema representativo restringe desde logo o elemento democrático, assegurando-lhe, contudo, de modo institucionalmente garantido, uma função dirigente quanto a decisões particularmente importantes. Não se deve pensar que os representantes democráticos detêm a verdade. Apenas, fica evidente o ganho de racionalidade nos debates em relação ao que seria numa democracia direta. Um grupo de parlamentares tende a ter maior conhecimento político e o debate ocorre dentro de um processo ordenado, além de haver uma divisão entre partido do governo e de oposição, o que assegura a manifestações de opiniões e a exposição destas de modo público. Deve-se garantir a participação dos cidadãos e uma “retroação dos atos representativos em relação às necessidades e ideias da maioria” (ZIPPELIUS, 1997, p. 235).

Na democracia representativa os membros dos comitês podem cumprir o papel de representar aqueles situados fora desses órgãos. Silva (2007) diz que Sartori faz uma avaliação favorável sobre os comitês: constituem a unidade por

excelência de formação das decisões; usam a intensidade desigual das preferências de forma eficiente; no caso dos “comitês de representantes”, permitem uma redução drástica dos riscos externos sem aumento dos custos internos; produzem resultados de soma positiva para coletividade em geral; por fim, há boa probabilidade das reivindicações mais intensamente preferidas pelas minorias serem atendidas.

De acordo com Bobbio (2004), o ideal da democracia direta nunca desapareceu, estando presentes em grupos políticos radicais, que tendem a considerar a democracia representativa como desvio condenável da ideia originária “de governo do povo, pelo povo e através do povo”. Diz ainda que o desenvolvimento da democracia não ocorre com a integração da democracia representativa com a direta, ou na substituição daquela por esta, mas na passagem da democracia na esfera política para a democracia na esfera social, onde “o indivíduo é considerado na multiplicidade de seus status” (pai, empresário, professor, médico, etc). Afirma também que a extensão dos direitos políticos era índice de desenvolvimento de uma democracia, mas hoje o indicador é maior ou menor participação social que o indivíduo tem. Segundo ele, “não é o número de pessoas com direito a votar, mas o número de instâncias diversas daquelas tradicionalmente políticas nas quais se exerce o direito de voto” (BOBBIO, 2004, p. 157).

De acordo com a análise sobre a democracia representativa e o constitucionalismo, é possível concluir que um Estado de direito torna-se legítimo à medida em que regula a sociedade civil de modo a respeitar e promover os direitos individuais numa perspectiva de igualdade social.

A soberania popular é prescrita nas constituições modernas, sendo o poder do povo exercido pelos seus representantes, que estão agrupados, normalmente, em agremiações representativas, que seriam os partidos políticos. Historicamente sempre se buscou um governo guiado por leis (constitucionalismo em sentido amplo), onde o príncipe ou o rei devem obediência assim como seus súditos. Nas idas e vindas, entre maior ou menor poder do Estado, a sociedade oscila legitimando (representatividade) governos liberais ou totalitários, de acordo com a realidade histórica vivida.

A valorização do indivíduo e a promoção de seus direitos políticos, sua participação na sociedade, de modo livre, com igualdade de condições, são os

objetivos máximos de uma sociedade que se proclama democrática. Por isso, o mecanismo da representação, nas sociedades complexas como as sociedades hodiernas, acaba sendo a melhor resposta para o exercício da soberania popular – democracia.

Conforme o tipo de governo, a participação da sociedade neste, a valorização e a promoção dos direitos individuais por parte do Estado, entre outros, é possível verificar a existência de uma democracia, mesmo que o Estado seja ora mais liberal, ora mais totalitário. O equilíbrio dessas ideologias e a sua aplicação são vitais para que a sociedade ganhe com isso. O Estado deve estar presente dentro da ideia do constitucionalismo – poder limitado e ação pelos indivíduos, na busca de liberdade e igualdade social – deixando o campo propício para que impere a democracia, mesmo que o poder deste esteja sendo exercido por representantes, e não pelo próprio povo, mas tendo em vista que esta é a forma possível e legítima, conforme nos aponta a história.

No Brasil, graças a abertura política, vivencia-se atualmente na sociedade civil um processo de reivindicações organizadas de diversas formas – partidos políticos, sindicatos, associações corporativas e voluntárias – visando a conquista de espaços sociais, econômicos e de inclusão. Movimento este que na concepção marxista é composto pela sociedade política e sociedade civil, as quais interagem mediante uma relação dialética coercitiva, consensual, hegemônica e de dominação. (CABRAL FILHO ; FERREIRA, 2013)

Quanto à representatividade, há que se ter mecanismos de participação eficazes para que os representantes populares lidem com o poder a eles delegado de forma responsável. As experiências no mundo são variadas em relação aos sistemas eleitorais aplicados para formar a representatividade parlamentar. Assim como há a separação de poderes e aplica-se um mecanismo de freios e contrapesos para fazer para que um poder (legislativo, executivo, judiciário) não se sobreponha a outro, assim, também é preciso fazer uma organização fundamentada dos representantes populares, para que exerçam um mandato responsável.

A partir da exposição sobre o poder de ação estatal na gestão das políticas públicas, entende-se que o Estado por si só não possui autonomia para a elaboração de políticas públicas, necessitando ser acionado pela sociedade organizada em classes, os quais discutirão sobre as demandas existentes e a

melhor forma de solucionar os conflitos levando em consideração o interesse das classes envolvidas. Esta ação da sociedade pode ser tomada partir da atuação nos conselhos, órgãos colegiados existentes nas três esferas do Estado brasileiro :municipal, estatal e federal, como veremos no capítulo que segue.

2. OS CONSELHOS NO EXERCÍCIO DO CONTROLE SOCIAL

Os conselhos são instituições públicas de mediação entre o Estado e a sociedade. A relação sociedade civil e Estado, segundo Evelina Dagnino (2002), é um processo contraditório e fragmentado que elimina “qualquer possibilidade de conceber a sociedade civil como demiurgo¹⁸ de aprofundamento democrático”. Também o Estado não pode ser visto desse modo, já que sua estrutura permanece ligada ao desenho autoritário “largamente intocado e resistente aos impulsos participativos” (DAGNINO, 2002, p. 279).

O impacto da sociedade civil sobre o desempenho do Estado é uma tarefa que não pode se apoiar num entendimento abstrato dessas categorias como compartimentos separados, mas precisa contemplar aquilo que as articula e as separa, inclusive aquilo que une e opõe as diferentes forças que integram os conjuntos de interesses expressos em escolhas políticas (DAGNINO, 2002, p. 282).

No processo de construção de identidades coletivas as mobilizações sociais se desenvolvem por meio da legitimação (introdução por instituições dominantes visando a expansão ou racionalização da sua dominação), da resistência (criada por atores sociais desvalorizados socialmente pela dominação visando sobrevivência) e de projeto (atores sociais lutando pela construção de nova identidade com o intuito de redefinir a posição assumida na sociedade). O objetivo é garantir que a nova identidade possibilite transformações estruturais para transformação da sociedade civil, incluindo enfrentamento e interlocução com o Estado. Quanto a tipologia dos movimentos sociais, Filho e Ferreira (2013) indicam a existência de dois tipos principais: os conservadores – buscam a imposição de interesses particulares pela força e pela violência como os movimentos nacionalistas, raciais e religiosos – e os progressistas – buscando soluções, mediante diagnóstico da realidade social, para a construção de propostas enquanto atuam em rede por meio da articulação de ações coletivas para resistir ao processo de exclusão.

Nesse contexto Nogueira (2005) aponta a necessidade da valorização da sociedade civil e a exaltação em seu crescente protagonismo, na busca de sua politização e libertação dos vínculos reducionistas e repressivos de interesses

¹⁸De acordo com o Dicionário Online de Português, Demiurgo significa “o nome do deus criador, na filosofia platônica”. Por extensão, a palavra também designa qualquer ser que represente uma divindade. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/demiurgo/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

particulares. A sociedade civil tem condições de captar e tematizar problemas e de exercer um papel crítico e propositivo, apesar das restrições e barreiras que lhe são impostas. (TEIXEIRA ,2001,p.52)

Assim, entendendo que os conselhos são canais participativos e que devem trabalhar numa perspectiva efetivamente emancipadora, popular e democrática, esse capítulo analisa como se estabelece historicamente e estruturalmente os conselhos municipais de educação, os conselhos escolares e o conselho de direito da pessoa com deficiência.

Há registros históricos de que a existência de conselhos pode ser situada há cerca de três milênios, quando surgem os sínédrios, conselhos dos anciãos do povo hebreu. Entre os séculos IX e VII a.C. a solução dos conflitos sociais era alcançada por mecanismos públicos:

Aqui reside a origem mais remota da política, como instrumento de tomada de decisões coletivas e de resolução de conflitos, e do Estado, que não se distinguia da comunidade, mas era a sua própria expressão [...]. Foram, primeiramente, um espaço de poder, de decisão coletiva, articulado em instâncias cujas origens se perdem em tempos remotos: conselhos de anciãos (como o Senado Romano ou a Gerousia Espartana) ou simplesmente de cidadãos (como a boulé¹⁹ ateniense), assembleias com atribuições e amplitudes variadas, magistraturas e, posteriormente, tribunais. Foi o espaço de uma lei comum, que obrigava a todos e que se impôs como norma escrita, fixa, publicizada e coletiva (BRASIL, 2004, p.15-16).

A organização em conselhos precede a existência do Estado moderno, fornecendo bases para os contemporâneos poderes judiciário e legislativo. Os conselhos primitivos se baseavam no princípio da sabedoria e no respeito oriundo da virtude, o qual foi substituído, na estrutura dos Estados nacionais, por conselhos de beneméritos, isto é, indivíduos que possuíam conhecimento tecnocrático para fornecer assessoria aos governantes. O critério seletivo inicial era a sabedoria, que foi posteriormente substituída pelo poder de influência, fosse esta econômica, intelectual ou militar. Mas tarde, passou a agir sob os interesses das elites. (BRASIL, 2004)

Os conselhos sempre se situaram na interface entre o Estado e a sociedade, ora na defesa dos interesses das elites, tutelando a sociedade, ora, e de maneira mais incisiva nos tempos atuais, buscando a gestão

¹⁹Boulé e Gerousia – Assembleias de cidadãos, com atribuições e organização definidas. (BRASIL, 2004).

das políticas públicas e se constituindo canais de participação popular na realização do interesse público (BRASIL, 2004, p. 18).

No Brasil, o debate sobre os conselhos de educação se origina durante o período imperial, com propostas de criação a partir de 1840, sem efetivação. A tentativa de criação do primeiro conselho se dá na Bahia, em 1842. O Conselho de Instrução Pública tinha como referência o estilo *board* inglês. Em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propõe a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. Outras propostas de criação ocorreram no decorrer da década de 1900, mas também não foram viabilizadas. (BRASIL, 2015)

O Brasil se instituiu sob o signo e imaginário das cortes europeias, que concebia o Estado, no regime monárquico, como “coisa do Rei”. Mesmo com o advento da República (*Res publica*), a gestão da “coisa pública” continuou fortemente marcada por uma concepção patrimonialista de Estado. Essa concepção, que situava o Estado como pertencente à autoridade e instituiu uma burocracia baseada na obediência à vontade superior, levou à adoção de conselhos constituídos por “notáveis”, pessoas dotadas de saber erudito, letrados. Conselhos de governo, uma vez que serviam aos governantes. O saber popular não oferecia utilidade à gestão da “coisa pública”, uma vez que esta pertencia aos “donos do poder”, que se serviam dos “donos do saber” para administrá-la em proveito de ambas as categorias (BRASIL, 2004, p. 18).

O primeiro conselho municipal foi criado na época do Império, em 1854, como Conselho Diretor do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte no Rio de Janeiro. Em 1936, o município de Candelária no Rio Grande do Sul, cria inspirado na Constituição de 1934 o Conselho Municipal de Educação, mediante decreto do Prefeito, “de caráter consultivo, a tudo que se relacione com o ensino público no município”. (BORDIGNON, 2008, p. 13).

De acordo com Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) (2015), os conselhos populares iniciais exerciam a democracia direta ou representativa visando resolver conflitos resultantes dos diferentes interesses e eram a voz das classes que constituíam as comunidades locais.

A partir da década de 1970, outros municípios passaram a criar seus conselhos. Também, com a promulgação que a Lei 9.562/1971²⁰ flexibilizou-se aos

²⁰A ideia da construção de um consenso nacional em torno de um Plano Nacional de Educação e da consolidação de espaços colegiados de tomada de decisão foi substituído por projetos estratégicos setoriais com forte acento tecnicista, cujas decisões eram centralizadas no MEC e subordinadas ao Plano Geral do Governo (CALDAS, 2008, p.15- 16).

conselhos estaduais delegar parte de suas funções aos conselhos municipais.

No Brasil, até a década de 1980 predominaram os conselhos de notáveis – cujo critério de escolha era o do “notório saber” – de caráter governamental, de âmbito estadual e nacional, especialmente nas áreas de educação, saúde, cultura, assistência social. (BRASIL, 2004, p. 18)

A necessidade da criação de um órgão ligado ao Ministério da Educação para fins de normatização, segundo Caldas (2008), emerge do contexto da reforma Rivadávia²¹. Em 1911 foi criado o Conselho Superior de Ensino, o qual foi transformado em Conselho Nacional de Ensino em 1925 por meio do Decreto n.º 16.782-A, de 13/01/1925. O Conselho Nacional de Ensino foi criado pelo Decreto n.º 19.850, de 11/04/1931²², o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação pela Lei n.º 4.024, de 20/12/1961, os Conselhos Municipais de Educação foram criados pela Lei n.º 5692, de 11/08/1971, e novamente, é criado o Conselho Nacional de Educação por meio da Medida Provisória n.º 661, de 18/10/94, a qual foi convertida na Lei n.º 9.131/95. (BORDIGNON, 2008; BRASIL, 2015).

Devido ao processo de redemocratização instaurado no País a partir dos anos 1980, segundo Caldas (2008), a comunidade educacional volta a pautar o tema da democratização educacional no país.

Isso é demonstrado, segundo Saviani (1991, p.207), “o texto final da LDBEN n.º 9394/96 aponta os acordos possíveis entre as forças políticas atuantes na área de educação, no governo e no parlamento e aponta como princípio da organização nacional os sistemas de ensino”²³.

O novo Plano de Educação aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, define o prazo

²¹ A Lei Rivadávia Corrêa ou Reforma Rivadávia Corrêa, adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Pela Lei o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada. No que se refere ao ensino de línguas, a Lei reduziu pela metade o número de anos de estudo das línguas clássicas – latim e grego (de três anos para cada língua para dois anos de latim e um ano de grego). Para as línguas modernas a redução foi de um terço, mantendo-se os três anos de estudos de francês e oferecendo a opção do estudo de inglês ou de alemão, sendo três anos de estudo para a língua escolhida. Anteriormente, dedicava-se três anos de estudos para cada uma das duas línguas. (HELB, 2017).

²² A Constituição de 1934 sofre influência do campo progressista apresentado no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e estabelece a necessidade de elaboração das Diretrizes da Educação Nacional e do Plano Nacional, sob a incumbência do Conselho Nacional de Educação criado através do decreto n.º 19850/31. (CALDAS, 2008, p. 13).

²³ Sistema de Ensino é um processo de identidade do Sistema Municipal de Ensino, definido como a capacidade normativa própria que assegura a definição de normas complementares do Conselho Municipal de Educação (CALDAS, 2008, p.55).

de dois anos para o poder público instituir o Sistema Nacional de Educação, o qual se torna “responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (CALDAS, 2008, p.17).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC), possuindo como objetivo colaborar na formação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro da Educação. Possui como proposta

a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. (BRASIL,2015).

O CNE é composto por duas câmaras, Educação Básica e Educação Superior, compostas por doze conselheiros cada, sendo que o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação são membros natos das respectivas câmaras, nomeados pelo presidente da República, conforme estabelece o regimento. A Câmara de Educação Básica analisa e emite pareceres sobre procedimentos e resultados de processos de avaliação da educação infantil, fundamental, média, profissional e especial, deliberando sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação; e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE).

O CNE pode exercer influência sobre as ações do órgão gestor federal da educação. O CNE é um órgão independente visando demonstrar o caráter de sua participação social democrática, embora os secretários das câmaras sejam nomeados pelo presidente da República. Apesar do caráter autônomo que deve ser conferido ao conselho, o critério de nomeação feita pelo chefe do executivo pode vir a comprometer a independência e a efetividade das ações propostas pelo órgão, quando o conselho se limita a legitimar as decisões tomadas pelas estruturas.

Os conselhos Estaduais de Educação são definidos como “órgãos estaduais responsáveis pela definição de normas que devem ser seguidas na área educacional” segundo as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, foram criados os conselhos estaduais de

educação, atuando em todas as etapas escolares, até o nível superior estadual:

Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.
Parágrafo único. As funções exercidas nos Conselhos referidos neste artigo são consideradas de relevante interesse, e os funcionários públicos federais que as exercerem, na qualidade de Conselheiros, terão abonadas as suas faltas ao serviço durante o período das reuniões dos respectivos Conselhos. (Incluído pela Lei nº 5.855, de 1972)

Tal organização foi mantida com a promulgação da LDBEN, em 1996, que assegura a autonomia dos estados na organização e na manutenção de seus sistemas de ensino.

Assim, os Conselhos foram criados com o objetivo de orientar a política educacional do Estado, tendo como tarefa regulamentar, por atos normativos, as bases e diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e a função de ordenar o Sistema de Ensino em diversos níveis. (BRASIL, 2001)

O intuito é promover a descentralização sobre os sistemas de ensino, entretanto, atualmente, pretende-se que os órgãos de autorização, reconhecimento e deliberação estejam ainda mais próximos dos órgãos de gestão escolar, e para tal, foram criados os conselhos municipais. (BRASIL, 2001).

Considerando que os conselhos estaduais são organizados conforme as necessidades de cada estado, é preciso verificar de que maneira se deu tal organização no CEE do Paraná. O Conselho Estadual do Paraná foi implantado na década de 1980, após a inclusão do inciso VI do Artigo 206 na Constituição Federal de 1988, que garante a organização democrática do ensino público. Em 1996, a LDBEN garante a gestão democrática, em seu artigo 3º, inciso VIII. O Conselho Estadual de Educação foi instituído pela Deliberação 020/1991, estabelecendo em seu Artigo 6º que todas as escolas devem ter um órgão máximo de decisões coletivas, o colegiado, abrangendo a representação de toda a comunidade escolar, reforçando a participação democrática.

A Resolução 4839/94, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), legitimou as normas contidas na Deliberação 020/ 91-CEE, aprovando os regimentos escolares da Rede Pública Estadual e em consequência, normalizara o

funcionamento do CEE no Paraná. Essas normas foram revogadas e substituídas pela Deliberação 16/1999-CEE e Resolução 2122/2000-SEED, as quais se encontram em vigor atualmente. Com a proposta de reformulação do Estatuto do Conselho Escolar, foi aprovada a nova Resolução n.º 2.124/2005-SEED, publicada em 15/08/05, que orienta a análise e aprovação do novo Estatuto do Conselho Escolar para a Rede Pública Estadual. (PARANÁ, 2015).

Quanto às iniciativas de criação de conselhos no âmbito dos municípios, cabe citar que, em 1854, foi criado no Rio de Janeiro o Conselho Diretor do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte no Rio de Janeiro, primeiro conselho municipal em matéria educacional. Em 1936, o município de Candelária, no Rio Grande do Sul, cria, inspirado na Constituição de 1934, o Conselho Municipal de Educação, mediante decreto do prefeito, “de caráter consultivo, a tudo que se relacione com o ensino público no município”. (BORDIGNON, 2008, p. 13)

O fundamento legal dos Conselhos Municipais de Educação (CME), segundo o Ministério Público de São Paulo (2015), abrange a Constituição Federal de 1988, que no Art. 211 estabelece que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”. A Lei n.º 9394/1996 (LDBEN) regulamenta a instituição dos sistemas municipais de educação em seu Artigo 8.º, prevendo que estes devem ser harmônicos com o sistema estadual de ensino. Os artigos 11 e 18 estabelecem as atribuições dos municípios e a abrangência dos sistemas municipais de ensino priorizando a educação infantil e o ensino fundamental. O 2.º parágrafo do Artigo 8.º indica que:

Art.8.º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
 § 1.º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
§ 2.º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (grifo nosso).

Os conselhos se configuram como importante espaço de atuação daqueles que buscam a melhoria da qualidade na educação e a ampliação das possibilidades de emancipação do indivíduo, representando um novo campo de lutas pela participação democrática de todos aqueles que fazem a escola e dela se utilizam. Sendo composto por representantes de diversos segmentos sociais e exercendo a

função de mediador entre o governo e a sociedade, falando ao governo em nome da sociedade, pois sua natureza é de órgão estatal.

Ao longo do tempo os Conselhos Municipais de Educação (CME) foram criados de acordo com a organização dos próprios municípios, como por exemplo o CME de Curitiba foi criado em 1985, enquanto que o CME de Araucária foi criado em 2004. (CURITIBA, 2015; ARAUCÁRIA, 2015)

Com o Programa de Fortalecimento dos Conselhos, a meta é aproximar ainda mais a sociedade da gestão e planejamento dos serviços públicos, estratégia esta que tem se mostrado uma estratégia eficiente para garantir a continuidade e eficácia das políticas públicas, sendo que os Conselhos se constituem do espaço de escuta para as demandas da comunidade, fazendo com que a gestão pública tome conhecimento dos problemas enfrentados pela sociedade de forma rápida e efetiva.

Os princípios básicos dos CME, conforme estabelece o Ministério Público de São Paulo (MPSP) (2015), são de garantir a participação de diferentes segmentos sociais como mecanismo de gestão colegiada e democrática; materializar uma estrutura educacional que garanta a aprendizagem escolar e a participação coletiva abrangendo o planejamento, o monitoramento e a avaliação das ações educacionais, nas dimensões administrativas e pedagógicas do sistema público municipal; ampliar a capacidade de compreensão e de interpretação da legislação educacional (municipal, estadual e federal); participar de todo processo de formulação, desenvolvimento e monitoramento das políticas públicas municipais visando a expressão da vontade da sociedade.

Para criar um Conselho Municipal de Educação (CME) é necessária a existência de um amplo debate com os segmentos sociais, concretizando a participação democrática e a geração de ideias e planos. Inicialmente a Secretaria Municipal de Educação deverá “propor a criação de uma Comissão, composta por representantes da sociedade, incumbida de promover as discussões sobre a necessidade de criar o CME, propondo questões referentes à sua organização” (MPSP, 2015, p. 6-7).

Discutir as atribuições dos órgãos colegiados é, segundo Werle (2008, p. 215), analisar de que maneira tais colegiados se entendem como organismos vinculados à educação local e como se constituem numa perspectiva de autonomia.

As funções e as atribuições dos CME são definidas na Lei de criação,

constando inclusive na Lei Orgânica Municipal, pois é um órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador das políticas públicas municipais para a educação, constituindo-se em um instrumento de assessoramento, com autonomia e clareza do seu papel, em prol da melhoria da educação pública municipal. Segundo o Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP, 2015), pode-se compreender as diversas funções do conselho da seguinte forma:

a) primeiramente, entende-se que a função normativa dos conselhos abrange a elaboração de normas complementares às nacionais, dentro da esfera de educação, limitada a autorização de funcionamento das escolas municipais, assim como das escolas da educação infantil da rede particular, comunitária, confessional e filantrópica;

b) outra função importante é a consultiva, que consiste em atuar no assessoramento, por meio de pareceres aprovados pelo colegiado, fornecendo respostas às consultas do governo ou da sociedade no que tange a projetos e aos programas educacionais, assim como, às experiências pedagógicas inovadoras. Podendo responder também, a consultas acerca de legislação pertinente, acordos, convênios e propõe medidas, visando o aperfeiçoamento da educação pública municipal.

c) quanto à função deliberativa, cabe ao órgão a aprovação de regimento e estatutos, legalizando cursos e deliberando sobre o currículo escolar. É possível também, tomar medidas para melhoria do rendimento escolar e busca diferentes estratégias de articulação com a comunidade.

d) a função fiscalizadora é que deve dar efetividade à uma educação de qualidade, pois o conselho tem a competência de acompanhar, examinar, e avaliar o desempenho do sistema municipal de ensino, abrangendo também, as práticas pedagógicas.

O CME preconiza, a partir de uma discussão participativa democrática junto à sociedade, ações fiscalizadoras desenvolvidas pela gestão financeira escolar. É sua função exercer o acompanhamento frente a aplicação dos recursos destinados às escolas. Razão pela qual, sua influência é paralela a do gestor da esfera, isto é, ao ministro da Educação no âmbito federal, ao governador e ao prefeito, no municipal.

A análise das atribuições poderá identificar o quanto o CME contém em seu escopo possibilidades de demonstrar autonomia, conforme aponta Werle (2008, p.

215). O Conselho Municipal de Educação de Araucária foi criado pela Lei municipal nº1.527/2004 como órgão colegiado integrado ao Sistema Municipal de Ensino, de natureza participativa e representativa da comunidade na gestão da educação (Art.1.º), possuindo caráter normativo, consultivo e deliberativo sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do Município (Art. 2.º), com competência para:

I promover a discussão das políticas educacionais municipais, acompanhando sua implementação e avaliação; [...]IV promover e divulgar estudos sobre o ensino no Município, propondo políticas e metas para a sua organização e melhoria;V verificar o cumprimento do dever do Poder Público Municipal para com o ensino, em conformidade com a legislação pertinente; [...]VII analisar e participar da discussão da proposta do orçamento municipal para o ensino e a educação; [...]X emitir parecer sobre a criação e expansão de cursos de qualquer nível, grau ou modalidade de ensino; [...]XIV acompanhar e fiscalizar o uso dos recursos públicos no ensino e na educação, em conformidade com a legislação pertinente; [...]XVII acompanhar e fiscalizar os programas suplementares de assistência ao educando, garantindo acesso igualitário aqueles com necessidades especiais; [...]XXII estabelecer critérios visando garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, proporcionando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos; [...]XXIV fixar critérios para a caracterização de instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público; [...]XXVI elaborar, aprovar e modificar o seu regimento interno. (ARAUCÁRIA, 2015)

Conforme pode ser observado pela quantidade de incisos no artigo que especifica as competências do CME de Araucária, compreende-se que em cada esfera governamental as competências dos Conselhos foram detalhadas, tornando-se mais detalhadas de acordo com a sua práxis, sua efetiva atuação nas escolas. De acordo com os dados do Observatório do PNE (2015), o CME de Araucária não possui caráter fiscalizador, mas possui caráter deliberativo, normativo e consultivo.

Tabela 1 – Caráter do Conselho Municipal de Educação (Araucária)

ANO	DELIBERATIVO	FISCALIZADOR	NORMATIVO	CONSULTIVO
2006	SIM	NÃO	SIM	SIM
2009	SIM	NÃO	SIM	SIM
2011	SIM	NÃO	SIM	SIM

FORNE: Observatório do PNE (2015)

Segundo o Observatório do PNE (BRASIL, 2015), o Conselho Municipal de Educação de Araucária não acompanha as questões pedagógicas, administrativas e financeiras do sistema de ensino municipal. A afirmativa acima não é confirmada pelo Regimento Interno do CME de Araucária, o qual é regido pelo Decreto n.º 19.802/2006. O Regimento Interno estabelece mais competências além das já previstas pela Lei 1.527/2004:

Art. 5º - São competências do CME/Araucária, além das já previstas na Lei Municipal 1.527, de 02 de novembro de 2004 [...].

(l - fixar normas, nos termos da Lei, para: a) autorizar a criação, o funcionamento, o credenciamento das instituições de ensino de sua competência; [...] d) a Educação Especial g) a classificação e a reclassificação de alunos; h) a progressão parcial e continuada; i) a formação continuada em serviço para os profissionais da educação da rede pública municipal; m) análise de recursos em face de critérios avaliatórios escolares; n) a gestão democrática no âmbito das instituições públicas municipais de Educação; o) a participação da comunidade escolar e local para a elaboração das Propostas Pedagógicas das escolas e do Plano Municipal de Educação; [...] IX - analisar e propor alternativas para a destinação e aplicação de recursos relacionados ao espaço físico, equipamentos e material didático, garantidos no SME; X - sugerir propostas para as Leis de Diretrizes Orçamentárias e Leis Orçamentárias Anuais e Plurianuais; XI - propor medidas e programas para formação continuada do Magistério e Servidores que prestam serviço às Unidades Educacionais; [...] XIII - participar da elaboração, acompanhar a implementação e avaliar a execução do Plano Municipal de Educação, nos termos da legislação vigente; [...] XVII - encaminhar à Secretaria Municipal de Educação matérias decididas em plenária sujeitas a sua homologação; [...] (ARAUCÁRIA, 2015)

A vasta quantidade de competências sugere a necessidade de especificação sistemática da atuação do CME junto à Secretaria Municipal de Educação. A composição do conselho municipal de educação segue o padrão estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação, pois há previsão em lei municipal de que eles terão autonomia deliberativa, e deverão ser constituídos de modo paritário, membros

do setor público e da comunidade, proporcionando gestão independente e democrática. Como o CME no município de Araucária é uma estrutura recente, entende-se que é preciso que o órgão solidifique a consciência de seu importante papel na educação, bem como o alargamento de sua autonomia, nos termos da lei.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Araucária (2015), contempla em sua meta 2 – a proposta para fortalecimento do Conselho Municipal de Educação como órgão de gestão democrática, visando:

- 2.1 Garantir autonomia ao Conselho Municipal de Educação como órgão integrado ao Sistema Municipal de Ensino.
- 2.2 Promover os mecanismos de gestão democrática no Conselho Municipal de Educação.
- 2.3 Alterar a lei que rege o Conselho Municipal de Educação, garantindo representação paritária entre os membros do Poder Executivo e da sociedade civil. Proposta emenda para alterar redação. (SISMMAR, 2015)

Importa salientar, a partir da exposição sobre o CME de Araucária, que ainda se encontram em fase de implantação as diretrizes relativas aos Conselhos Escolares, podendo a comunidade local e escolar ainda não estar totalmente ciente da possibilidade de participação na organização e na gestão administrativa e financeira do sistema municipal de ensino.

Os Conselhos escolares são órgãos colegiados na organização interna das escolas, que buscam uma organização escolar democrática, sendo de constituição paritária e participativa. Possuem funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora na escola. A gestão democrática e participativa ganhou força na década de 1980, quando foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, cujo conteúdo está permeado pela noção de gestão participativa e descentralizada. Em seu Art. 206, inciso VI, a CRFB propõe a forma democrática da gestão escolar: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A regulamentação da gestão democrática coube à Lei 9.394/1996 (LDBEN), que no Art. 14 estipula:

- Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A constituição dos conselhos escolares deve observar a formação paritária, de modo que todos os envolvidos ou interessados na educação local possam dar sua contribuição efetiva. Isso garante a legitimidade do órgão. Assim sendo, ele deve ser eleito e formado equitativamente, metade por professores e funcionários, outra metade por estudantes, familiares e membros da comunidade, de acordo com lei estadual e municipal que deve regulamentar tal eleição. Importante salientar que deste órgão fará parte o diretor da escola, como membro nato, embora necessariamente não ocupe a presidência deste. Esta será designada mediante eleição entre os conselheiros. O papel dos conselhos não é meramente simbólico, mas muito importante nas decisões sobre a aplicação e a utilização dos recursos financeiros públicos, por exemplo. No conselho escolar a comunidade local participa no gerenciamento do serviço público.

A participação comunitária consciente torna a gestão educacional e o sistema educacional equitativos e menos excludentes. Com a participação social na gestão da educação, o conselho acompanha e verifica o planejamento e as ações de gestão pública, avaliando objetivos, processos e resultados. Além das funções consultiva e fiscalizadora, os conselhos possuem função deliberativa, isto é, as suas decisões vinculam a ação dos gestores escolares. Esta função realça um aspecto importante dos conselhos, que é sua autonomia. Ele é o órgão máximo da escola, contra o qual não prevalecem outras decisões. Este aspecto deliberativo, com ações autônomas e soberanas, é possível de ser denotado no art. 15 da LDBEN, a seguir:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

O atendimento regulamentado legalmente às necessidades da pessoa com deficiência no município de Araucária ocorreu somente em 2013 com a promulgação da Lei n. 2608, visando a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMUDE), a Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Fundo Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência. É de responsabilidade do COMUDE identificar as necessidades das pessoas com

deficiência, bem como, elaborar diretrizes para sanar as demandas existentes, ao mesmo tempo em que fiscaliza a ação governamental e a execução dos programas e projetos.

Os demais artigos vão ao encontro às diretrizes federais relativas ao atendimento da pessoa com deficiência, ou seja, o município de Araucária segue as linhas orientadas pela legislação federal. A questão crítica é que em setembro de 2013 promulga-se a lei sobre a criação do COMUDE, mas apenas em 2015 é que efetivamente ocorre a instauração do COMUDE. O problema de quase dois anos indica morosidade entre a formulação legal e a concretização desta na prática.

Segundo dados do *site* do município em novembro de 2014, o cidadão é informado que o município “está se articulando para instituir o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência”. Nenhum tipo de ação, nem mesmo a conferência municipal – criada na mesma lei do COMUDE – havia sido efetuada até aquele momento.

Uma **comissão está se reunindo para organizar a 1ª Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, que deverá acontecer em **2015**. A partir da Conferência será realizada a votação para escolha dos conselheiros do grupo e dos delegados que participarão da Conferência Estadual da categoria. A comissão reunida tem verificado as etapas propostas para realização da Conferência e está lidando com a elaboração do regimento interno. Há a previsão de que a atualização da Lei 2608/2013, que rege o processo de criação do Conselho, seja realizada ainda este ano pela Câmara Municipal. (grifo nosso) (ARAUCÁRIA, 2014)

Em julho de 2015 ocorre a primeira reunião ordinária após a 1ª Conferência dos Direitos da Pessoa com Deficiência, onde foi eleita a mesa diretiva do conselho. O COMUDE de Araucária é formado por dezesseis membros, destes oito são representantes da sociedade civil e os demais oito são representantes do poder público municipal.

O grupo terá um longo caminho pela frente, terão que **atualizar a lei que dispõe sobre o COMUDE** (Lei nº 2.608/2013), elaborar um regimento interno e plano de ação anual para estabelecer a rotina de trabalho do grupo. O Conselho deverá dispor sobre o pleno exercício de direitos básicos quanto à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros temas que propiciem bem-estar pessoal, social e econômico das pessoas com deficiência. **“Teremos que ter paciência** para ir fazendo as propostas e implementações aos poucos, pois temos muita coisa para fazer e essa demanda de anos não será sanada em apenas alguns meses. De qualquer

maneira nosso objetivo é incentivar o empoderamento das pessoas com deficiência para que possam ter cada vez mais autonomia, sejam mais respeitadas e tenham seus direitos garantidos assegurados”, comenta a presidente do COMUDE. (grifo nosso) (ARAUCARIA, 2015)

Na Declaração dos Direitos Humanos, foi considerado consenso mundial a busca pela igualdade: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Esta positivação de direitos se explicita no Artigo 7.º.

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (DIREITOS HUMANOS USP, 2016)

É preciso reconhecer que a promoção da isonomia de direitos, pleiteada pelas pessoas com deficiência, no município de Araucária ainda se encontra em construção, dada a “fase de implantação” justificada pela administração pública. O diálogo efetivo entre o governo e a sociedade civil, balizado no conceito de participação permanece em estado potencial. A inexistência da participação democrática e do diálogo para concretização do acompanhamento depende da efetividade dos órgãos colegiados.

O cidadão, individualmente ou em grupo, tem direito à participação social, visando suprir demandas formadas por lacunas na formulação, desenvolvimento e fiscalização de determinadas políticas públicas. Neste cenário, os conselhos emergem como espaços públicos, compostos por representantes do Estado e da sociedade, fornecendo espaço para a participação da população, no qual poderá opinar e exigir direitos na consecução e na elaboração de políticas públicas.

A participação democrática da sociedade a partir da inserção social dentro dos conselhos está no cerne do presente trabalho. A participação é de complexa concretização, em face da eventual alienação da sociedade quanto a direitos cidadãos. O que cabe questionar é se a sociedade está ciente de que os conselhos se tornaram o espaço a que tem direito e onde pode exercer ação. Também é possível questionar se tem conhecimento da dimensão de sua contribuição na formulação de políticas públicas, seja qual for esta dimensão. Por fim, cabe verificar se a participação neste espaço qualifica o papel da sociedade na concretização da

equalização e da isonomia de direitos.

O controle social, tomando por base sua essência sociológica (MANNHEIM, 1971), só poderá ocorrer quando forem fornecidos mecanismos estabelecidos da ordem social, os quais instruem a sociedade, submetendo-a a exercer determinados padrões sociais. Quando uma pequena parcela populacional se encontra no poder, há a necessidade da criação de espaços pluralistas, com integrantes da sociedade de todos os segmentos. Para se ter a elaboração de políticas públicas justas e igualitárias é fundamental a ação participativa da sociedade, a qual fiscalizará e exigirá medidas preventivas e corretivas das políticas públicas implementadas. E isso se dará pela ação dos conselhos.

Além dos conselhos de controle profissional, com natureza jurídica autárquica, e que não são objeto de nosso estudo, há, por outro lado, conselhos que não exercem necessariamente papel fiscalizador, embora possam fazê-lo. Normalmente têm natureza deliberativa, normativa e consultiva. Dentre os primeiros conselhos no âmbito do Estado estão os conselhos de assistência social, educação, saúde, previdência social, direitos da criança e do adolescente, de habitação. Alguns conselhos são criados para fins específicos dentro de outras áreas, como o Conselho Tutelar, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), etc.

Todas essas colocações demonstram que o caminho a ser seguido para a qualificação do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência no município de Araucária passa pela participação popular através dos conselhos, que surgem então como elementos transformadores da relação Estado/sociedade, como participação efetiva tendo base legal, ampliando e reordenando essas relações, com o objetivo de implementar as políticas educacionais do município. Os conselhos possibilitam a descentralização de fato, proporcionando o debate e a busca de soluções locais.

O objetivo da participação popular por meio dos conselhos relaciona-se a democratização da educação e se vincula à reivindicação ao acesso universal e equânime a todos os bens e serviços.

Os conselhos podem ser enfocados como componentes de uma reforma democrática do estado, devendo, portanto, seu desempenho como canal participativo, ser debatido a partir dos efeitos que provocam sobre a vida social,

especialmente sobre o funcionamento estatal.

Conclui-se, então, que a contribuição dos conselhos para a democratização do ensino para as pessoas com deficiência se dá em dois eixos: no âmbito do estado e no da sociedade. No primeiro produz maior responsabilidade pública aos governos e, no segundo possibilita a emergência de novos sujeitos políticos e identidades coletivas.

2.1 CONTROLE SOCIAL

Numa perspectiva em que o Estado seja o promotor principal de políticas públicas, são necessários recursos financeiros para que o Estado possa realizar tais políticas, fornecendo a todos o direito a uma vida justa e sem distinção. O controle, social e institucional, é um instrumento para fiscalização e controle da ação do Estado, com propósito de garantir o correto uso dos recursos públicos angariados para o atendimento das necessidades sociais.

A ineficiência das políticas públicas em face da excessiva centralização na formulação e execução pelos órgãos governamentais fez emergir as bases legais que definem a natureza e a ação de controle do Estado.

Arretche (2004) informa sobre a ineficiência, a corrupção e a ausência de participação popular, produzida pela excessiva centralização decisória que havia no regime militar, o que conduziu a um grande consenso sobre as qualidades da descentralização. Enfim, havia a esperança de que a descentralização geraria eficiência, participação, transparência e *accountability* na gestão pública.

O fato é que a Constituição Federal de 1988, segundo Arretche (2004), não produziu alterações na estrutura institucional para gerir as políticas sociais herdadas do regime militar e mesmo considerando as reformas aprovadas e implementadas pouco ou quase nada alteraram a estrutura anterior, a qual é “centralizada para as políticas de saúde e desenvolvimento urbano e descentralizada para a política de educação fundamental”. Mesmo no início dos anos 1990, “a distribuição federativa dos encargos na área social derivava menos de obrigações constitucionais e mais da forma como historicamente estes serviços estiveram organizados em cada política particular”. Em consequência, “a capacidade de coordenação das políticas setoriais dependeu em grande parte destes arranjos institucionais herdados”. (p. 22)

De acordo com o Conselho Federal do Serviço Social (2011), a visão social embutida no texto legal da CRFB/1988 salienta a necessidade da participação de setores organizados da população, como trabalhadores e segmentos populares, no processo de preparação e implantação das políticas públicas, concretizando, assim, novas relações entre a esfera pública e a sociedade civil.

A inclusão de novos atores no espaço público e no processo decisório é resultado do processo descentralizador do poder público, que aposta na hipótese de que a articulação conjunta do Estado e da sociedade civil promovem maior possibilidade de democratização e de superação da cultura política autoritária, patrimonialista e clientelista brasileira. Esta cultura política também é criticada por Silva (2002), ao apontar os três fatores que impedem a participação da sociedade civil e em consequência, o controle social: o assistencialismo (ou paternalismo), o clientelismo e a falta de cultura participativa e fiscalizatória.

No entender de Silva (2002), o assistencialismo ou paternalismo é uma prática na qual o político usa a máquina pública como auxílio caritativo. Sua manutenção requer gastos constantes de verbas públicas para garantir a política assistencialista. O clientelismo decorre da concessão de privilégios na administração pública a determinados atores sociais em detrimento de outros. O gestor utiliza a máquina pública para beneficiar apenas alguns ou a um grupo de apoio político. A falta de cultura participativa e fiscalizatória se configura pela falha ou inexistência de participação da sociedade civil. Nem todo gestor entra na carreira política disposto a satisfazer tão somente o interesse público e social. Quanto menor a participação popular no controle social, maior será o seu sucesso no desvio das verbas públicas.

O princípio da isonomia, a igualdade de direitos, deve ser respeitado por todos, pois seu desrespeito é passível de processo criminal, seja o ator público, privado ou membro da sociedade civil. O Brasil tem muitos exemplos de práticas inadequadas na administração pública, como a corrupção, o desvio de verbas públicas e a desigualdade na distribuição de renda, que produz miséria e injustiças. Estas práticas também corroboram a discriminação, o preconceito e a exclusão social.

Compreender as formas de controle, sendo que esta ação da sociedade sobre o Estado ou do Estado sobre si mesmo, é fundamental para fomentar ações concretas contra a coerção e as lacunas provenientes da implantação de políticas

públicas, onde a teoria legal é aplicada na práxis social. Para tal, a seguir serão demonstrados os meios pelos quais se forma e se concretiza o controle, abordando formas de fiscalizar a ação estatal.

Ao Estado, enquanto condutor político, cabem atividades de controle institucional, visando elaborar estratégias para o processo de gestão pública e supervisionar a implantação de políticas mediante acesso às instituições sociais, por meio das quais obtém o *feedback* relativo à qualidade e à efetividade dos serviços implementados. A sociedade, por sua vez, em conjunto com o Estado ou não, efetiva o controle social mediante “um conjunto de ações de natureza sociopolíticas e técnico-operativas, desenvolvidas pela sociedade civil”, visando “exercer influências sobre as ações governamentais”. (CAMPOS, 2009, p. 23).

Na Administração Pública, “o controle é imprescindível desde que os recursos em jogo não são particulares e sim públicos, assim devem estar comprometidos com os interesses e objetivos de toda uma Nação. Quando se junta à palavra controle o termo social, dá-se um sentido da origem do controle, portanto o controle social seria um controle de origem no social, ou melhor, na sociedade. Na verdade qualquer controle tem origem na sociedade que é a quem se devem reportar todos os entes que a representam”. (SILVA, 2002, p. 117). Neste sentido, pode-se compreender o campo de atuação do controle social do Estado como a fiscalização dos gastos públicos.

O controle social, entendido como a participação do cidadão na gestão pública, é um mecanismo de prevenção da corrupção e de fortalecimento da cidadania. No Brasil, a preocupação em se estabelecer um controle social forte e atuante torna-se ainda maior, em razão da sua extensão territorial e do grande número de municípios que possui. Assim, o “controle social revela-se como complemento indispensável ao controle institucional, exercido pelos órgãos fiscalizadores. Para que os cidadãos possam desempenhá-lo de maneira eficaz, é necessário que sejam mobilizados e recebam orientações sobre como podem ser fiscais dos gastos públicos”. (SOUZA *et al*, 2012, p. 7)

2.2 CONTROLE INSTITUCIONAL

A Constituição Federal de 1988 responsabiliza os órgãos da estrutura estatal pelo exercício do controle institucional. Os artigos 70, 71 e 74 definem a fiscalização

do Estado por si mesmo, que configura o controle institucional:

Art. 70. A fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação das subvenções e renúncia de receitas, será exercida pelo Congresso Nacional, mediante controle externo, e **pelo sistema de controle interno de cada Poder.**

Parágrafo único. Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assumira obrigações de natureza pecuniária. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

Art. 71. O **controle externo**, a cargo do Congresso Nacional, será exercido com o auxílio do Tribunal de Contas da União, ao qual compete: [...]

Art. 74. Os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário manterão, de forma integrada, **sistema de controle interno** com a finalidade de:

I - avaliar o cumprimento das metas previstas no plano plurianual, a execução dos programas de governo e dos orçamentos da União;

II - comprovar a legalidade e avaliar os resultados, quanto à eficácia e eficiência, da gestão orçamentária, financeira e patrimonial nos órgãos e entidades da administração federal, bem como da aplicação de recursos públicos por entidades de direito privado;

III - exercer o controle das operações de crédito, avais e garantias, bem como dos direitos e haveres da União;

IV - **apoiar o controle externo** no exercício de sua missão institucional.

§ 1º Os responsáveis pelo controle interno, ao tomarem conhecimento de qualquer irregularidade ou ilegalidade, dela darão ciência ao Tribunal de Contas da União, sob pena de responsabilidade solidária.

§ 2º Qualquer cidadão, partido político, associação ou sindicato é parte legítima para, na forma da lei, denunciar irregularidades ou ilegalidades perante o Tribunal de Contas da União. (grifo nosso) (BRASIL, 2016)

Como pode ser observado, os artigos 70, 71 e 74 estabelecem que o controle institucional no âmbito da União é de responsabilidade do Congresso Nacional, responsável pelo controle externo em relação ao Poder Executivo, auxiliado pelo Tribunal de Contas da União, sendo cabível aos outros poderes um sistema integrado de controle interno.

O controle externo, no ver de Oliveira Filho (2010, p. 15), “é efetuado pelo órgão, ente ou instituição exterior à estrutura da administração pública, “situando-se nessa espécie o controle realizado por políticas públicas (Poder Legislativo), por instituições técnicas (Tribunais de Contas) e por instituições precipuamente jurídicas (Judiciário)”. Segundo Assis et al (2012), o controle interno visa o apoio do controle externo, fornecendo informações ao Tribunal de Contas sobre a regularidade ou não gestão dos recursos públicos.

A Administração Pública se submete ao controle dos Poderes Judiciário e

Legislativo, exercendo também ela própria o controle de seus atos. O artigo 74 da CRFB/1988 indica que cada poder manterá um Sistema de Controle Interno. Ao mesmo tempo, os gestores de cada sistema de controle são obrigados a reportar irregularidades de que tenham ciência, não devendo omiti-la do Tribunal de Contas, podendo responder criminalmente pelo ato omissivo.

Os órgãos de controle somente vieram a ser organizados no seio do governo federal no início do século XXI. Conforme salienta Oliveira Filho (2010, p. 15), “não obstante a Lei Maior ter previsto tal atividade, nem a própria União possuía uma Controladoria realmente estruturada, o que foi sanado com o Decreto no 3.591, de 6 de setembro de 2000”. As controladorias nas esferas estaduais e municipais, por sua vez, somente vieram a figurar na legislação a partir da edição da Lei Complementar n. 101/2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF).

Segundo Assis et al (2012, p.10), a preocupação com o controle junto aos recursos públicos se iniciou bem antes da normatização fornecida pela CF/1988:

1964 – Marco inicial do controle interno quando a Lei n. 4.320/64, Lei Federal contendo normas gerais de Direito Financeiro, criou as expressões Controle Interno e Controle Externo. A norma instituiu o controle interno no âmbito da Administração em seus arts. 76 a 80.

1967 – O Decreto-Lei n. 200/67 prevê a atuação do controle das atividades da Administração Federal em todos os níveis e em todos os órgãos, para fiscalizar a utilização de recursos e a execução de programas. Com o advento da Constituição Federal de 1967, consolida-se a atividade de fiscalização da gestão dos recursos públicos.

1988 – A Constituição Federal de 1988 traz a grande novidade: a criação do Sistema de Controle Interno que deve ser mantido, de forma integrada, por cada Poder da Federação (Legislativo, Executivo e Judiciário). Preceitua-se que uma das funções atribuídas aos responsáveis pelo Controle Interno é a de apoiar o Controle Externo no exercício de sua missão institucional, dando ciência ao Tribunal de Contas de qualquer irregularidade ou ilegalidade observada na gestão dos recursos públicos, sob pena de responsabilidade solidária (art. 70 e art. 74, IV, § 1º - CF/88). Observa-se que as atribuições de fiscalização e controle já não são mais exclusivas do Controle Externo (exercido pelo Poder Legislativo, com o auxílio do Tribunal de Contas), mas também do Controle Interno de cada Poder (Executivo, Legislativo e Judiciário).

1989 – A exemplo da Constituição Federal, a Constituição Estadual prevê que a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial dos poderes/órgãos e de todas as entidades da administração direta e indireta, quanto aos aspectos de legalidade, legitimidade e economicidade, assim como a aplicação das subvenções e renúncia de receitas, será exercida pelo Poder Legislativo Municipal, mediante controle externo, e pelos sistemas de controle interno que, de forma integrada, serão mantidos pelo próprio poder e a entidade envolvida (arts. 73, §1º inciso I, 74 e 81).

2000 – A Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF, Lei Complementar n. 101/2000, prevê a obrigatoriedade da participação do responsável pelo controle interno nos relatórios de gestão fiscal (controles de limites de

despesas, empenhos e dívidas - art. 54, parágrafo único e art. 59).

Alguns pontos devem ser realçados na cronologia acima: o primeiro se deve ao fato de que somente em 1988 o Sistema de Controle Interno é criado em cada Poder (Legislativo, Executivo e Judiciário), possuindo responsabilidade solidária; o segundo é que apenas em 2000, doze anos após a regulamentação, é que são fornecidas bases para a criação das controladorias (esferas estadual e municipal), bem como, a sua atuação obrigatória na gestão fiscal.

No sistema de Controle Externo se encontram o Congresso Nacional, que exerce o papel de controle pela elaboração de leis, principalmente relativas à questão orçamentária, fornecendo meios e mandatos para a administração pública alcançar os objetivos sociais, econômicos e políticos. Além disso, é parte deste Poder o Tribunal de Contas da União (TCU), cujas competências são definidas pelo artigo 71 da CF/1988, pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), pela Lei de Licitações e Contratos e pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), atendendo também as solicitações “específicas do Congresso Nacional, como, por exemplo, pronunciar-se conclusivamente sobre indícios de despesas não autorizadas, em razão de solicitação de Comissão Mista de Senadores e Deputados”. (BRASIL, 2016)

A atuação dos Tribunais de Contas no “exercício de sua missão compreende a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial e abrange os aspectos de legalidade, legitimidade, economicidade e razoabilidade de atos que gerem receita ou despesa pública”. (ASSIS et al, 2012, p. 20)

O Sistema de Controle Interno (SCI), enfatiza a ação da Corregedoria-Geral da União (CGU), criada em 2001 através da Medida Provisória 2.143-31. A Corregedoria foi estruturada e teve seu nome alterado para Controladoria Geral da União pelo Decreto 5.683/2006. Dentre as atividades da CGU, uma das mais importantes é “prevenir a corrupção, combater a impunidade e ampliar a transparência da gestão pública, assim como aprimorar e fortalecer as atividades de investigação, apuração e repressão das irregularidades no Poder Executivo Federal”. (OLIVEIRA FILHO, 2010, p. 38).

O SCI é definido por Assis *et al* (2012) como

[...] um conjunto de unidades técnicas orientadas para promover a eficiência

e a eficácia nas operações e verificar o cumprimento das políticas estabelecidas em lei, sendo dirigido e coordenado por uma Unidade Central de Controle Interno criada na estrutura de cada órgão no âmbito de cada um dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, conforme previsto no art. 74 da Constituição da República. (p. 23)

O SCI visa garantir, continuam os autores, “a padronização dos procedimentos de controle e a ‘memória’ do órgão ou entidade, independente da manutenção ou troca dos servidores que o operacionalizam, bem como dos gestores aos quais as informações são prestadas” (p. 24). Desta forma, seus objetivos precisam estar alinhados com os da organização pública:

assegurar que não ocorram erros potenciais, através do controle de suas causas, destacando-se conhecer as receitas, despesas, resultados históricos, estrutura administrativa, pessoal, patrimônio, observar as normas legais, instruções normativas, estatutos e regimentos; acompanhar a programação estabelecida nos instrumentos de planejamento, como os Planos Plurianuais (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), as Leis Orçamentárias Anuais (LOA), as Metas Bimestrais de Arrecadação (MBA) e os Cronogramas Mensais de Desembolso (CMD); buscar o equilíbrio nas contas públicas e a correta aplicação administrativa e financeira dos recursos públicos; examinar os resultados quanto à economicidade, eficiência e eficácia da gestão orçamentária, financeira, patrimonial, de pessoal e demais sistemas administrativos e operacionais; prevenir a ocorrência de fraudes, desvios, desperdícios e erros cometidos por gestores e servidores em geral; buscar o atingimento de metas estabelecidas e prestar contas à sociedade, de forma transparente, condição imposta a todos aqueles que, de alguma forma, gerenciam ou são responsáveis pela guarda de dinheiro ou bens públicos. (ASSIS *et al*, 2012, p. 25).

O SCI atua antes, durante e depois dos atos administrativos visando “acompanhar o planejamento realizado, garantir a legitimidade frente aos princípios constitucionais, verificar a adequação às melhores práticas de gestão e garantir que os dados contábeis sejam fidedignos”. (ASSIS *et al*, 2012, p. 25).

O acesso da população à ação do controle externo, da análise financeira dos gastos públicos, somente se tornou possível graças à transparência das informações. A LRF e a Lei 12.527/2011, Lei de Acesso à Informação (LAI), merecem destaque no que se refere à transparência das informações. Estas leis outorgam à CGU responsabilidade de monitorar, implantar e apoiar o cumprimento do fornecimento de informações, nos estados e municípios, pelo Portal da Transparência e pelo sistema de informações ao cidadão pela internet (e-SIC).

Em um Estado Democrático de Direito, a transparência e o acesso à informação constituem-se direitos do cidadão e deveres da

Administração Pública. Cabe ao Estado o dever de informar os cidadãos sobre seus direitos e estabelecer que o acesso à informação pública é a regra e o sigilo, a exceção. Com a promoção de uma cultura de abertura de informações em âmbito governamental, o cidadão pode participar mais ativamente do processo democrático ao acompanhar e avaliar a implementação de políticas públicas e ao fiscalizar a aplicação do dinheiro público. (grifo nosso) (CGU, 2013, p. 9)

As atividades de fiscalização e controle, segundo a CGU (2013), são efetivadas com a publicização dos atos pelo Portal da Transparência, no qual se tem acesso aos gastos efetuados pelo governo federal com data até o dia anterior, podendo a sociedade civil colaborar com o controle das ações orçamentárias praticamente em tempo real.

2.3 CONTROLE SOCIAL NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

O controle social, no Estado Democrático de Direito, é aquele exercido sobre a administração pública pela sociedade civil, no qual prevalece o governo das leis, independentemente destes serem administradores ou administrados. É preponderante o fato de que numa república de governo representativo não há espaço para a efetivação do controle social, sendo necessário o estabelecimento da democracia participativa. (BANDEIRA DE MELLO, 2010).

Para Bodart (2015, p. 15) é imprescindível a transparência da administração pública, a qual deve disponibilizar meios para que a sociedade participe na tomada de decisões, estabelecendo “metas específicas e responsabilidades para os governantes, eliminando o anonimato quanto ao alcance de metas, e caso não atendidas, podem ser respondidas pela sociedade nas eleições”.

A solução encontrada por Machado (2012) é a combinação dos dois modelos, isto é, o governo representativo e a democracia participativa:

[...] torna-se fundamental a combinação desses dois modelos, tendo em vista a superação de práticas autoritárias e ditatoriais no exercício do poder. A sociedade brasileira tem larga experiência em torno da democracia representativa. Porém, o gesto de “delegar” a um representante, através do voto, o poder de deliberar em “nome de” precisa ser articulado à participação direta da população no sentido de “decidir sobre”. A articulação entre democracia representativa e participativa [...] exige **coexistência** entre democracia formal e participativa e **complementariedade**, no sentido da articulação entre esses dois modelos. (p. 144)

A democracia participativa precisa ser compreendida e exercida pela sociedade civil para a efetivação do controle social. Afinal, a participação da sociedade civil e o controle social se inter-relacionam em uma mesma ação: participação na gestão pública. A gestão pública, por sua vez, é o espaço privilegiado de intervenção no processo decisório da administração para o atendimento pleno das necessidades sociais, agindo coercitivamente sobre o Estado ao exigir a prestação de contas do gestor público. No presente estudo, adota-se o posicionamento de Machado (2012), segundo o qual é necessária a ação conjunta do modelo representativo com o participativo, concretizando o ideário democrático com o governo feito pelo povo.

O artigo 37 da CRFB/1988 foi alterado pela Emenda Constitucional 19/98 com o objetivo de estabelecer o controle direto dos recursos públicos:

Art. 3º O caput, os incisos I, II, V, VII, X, XI, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XIX e o § 3º do art. 37 da Constituição Federal passam a vigorar com a seguinte redação, acrescentando-se ao artigo os §§ 7º a 9º:

“Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

[...]

§ 3º A lei disciplinará as formas de participação do usuário na administração pública direta e indireta, regulando especialmente:

I - as **reclamações** relativas à prestação dos serviços públicos em geral, asseguradas a manutenção de serviços de atendimento ao usuário e a avaliação periódica, externa e interna, da qualidade dos serviços;

II - o **acesso** dos usuários a **registros administrativos e a informações** sobre atos de governo, observado o disposto no art. 5º, X e XXXIII;

III - a disciplina da **representação contra o exercício negligente ou abusivo** de cargo, emprego ou função na administração pública.

(grifo nosso) (BRASIL, 2016)

A EC 19/1998 torna clara a possibilidade da participação social no controle administrativo público, exigindo de todas as esferas (municipal, estadual e federal) transparência informacional para que o cidadão exerça a soberania popular. Neste sentido, o controle social pode ser exercido tanto na fase de planejamento quanto da execução pública, conforme salienta Souza *et al* (2012), ao se referir aos mecanismos de controle social.

O controle social do planejamento orçamentário prevê que ao Estado cabe o planejamento de suas políticas públicas de forma conjunta com a sociedade civil, sendo utilizados os seguintes instrumentos de planejamento: Plano Plurianual (PPA), contendo os critérios de ação e decisão (Diretrizes) visando a orientação dos

gestores públicos, estipulando os resultados esperados com a gestão (Objetivos), quantificando-os em números (Metas) e delineando o conjunto de ações a serem implantadas (Programas); Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO): esclarece quanto as metas e as prioridades identificadas pela Administração Pública, apresentando de forma detalhada e objetiva o Programa de Trabalho do governo, a qual atingirá as esferas federal, estadual e municipal; Lei Orçamentária Anual (LOA): segue o regimento legal da Lei n. 4320/1964, Lei das Finanças Públicas, respeitando os princípios de unidade, universalidade, anualidade, equilíbrio, publicidade, especialização, exclusividade e orçamento bruto. O exercício financeiro deve possuir apenas um orçamento para cada ente federativo, contendo receitas e despesas, com vigência de um ano e publicado nos diários oficiais.

Souza *et al* (2012) afirma que o direito e o dever da participação pública na elaboração do PPA, LDO e LOA se dá por meio do comparecimento a reuniões de elaboração, apreciação e votação nas casas legislativas. Este pensamento é corroborado por Prux, Balsan e Moura (2012):

A sociedade tem o direito e o dever de participar da elaboração dos instrumentos de planejamento da vida do Estado. Pode participar das reuniões de elaboração e apreciação, pois somente assim será garantida uma governança democrática, que melhor atenda às necessidades da comunidade. A sociedade deve também participar da deliberação que aloca recursos públicos para a execução do programa de trabalho do governo de sua unidade federativa. (...) Por ser o “principal instrumento de execução da política fiscal”, segundo Mileski (2003), o orçamento público precisa ser objeto de participação popular e acompanhamento por parte da sociedade. O autor entende que “[...] todas as etapas do processo orçamentário, juntamente com as informações contidas no próprio orçamento e na documentação que o acompanha, são de vital importância para a transparência fiscal” (MILESKI, 2003, p.107). Para que os recursos sejam, de fato, destinados a atender as necessidades da população, além de participar da elaboração do orçamento, a sociedade deve fiscalizar a aplicação desse dinheiro, zelando pela boa e correta destinação do dinheiro público.

O controle social da execução das despesas públicas é a fase de execução envolve a realização dos objetivos públicos conforme estabelecido pela CRFB/1988. Nesta fase é fundamental a participação da sociedade em conjunto com os agentes públicos. Existe um regime legal que impede a realização arbitrária das despesas, como a Lei n. 4.320/1964 (Lei das Finanças Públicas), a Lei n. 8.666/1993 (Lei das Licitações) e a LRF. Com relação ao fornecimento de privilégios, a Lei n. 8.666/1993 estabelece a observação do princípio constitucional da isonomia, segundo o qual

não pode haver privilégios de escolha entre um ou outro fornecedor (produtos, obras ou serviços). A Lei n. 4320/1964 exige que toda despesa, independente da esfera, deve seguir três estágios: empenho, liquidação e pagamento. Em decorrência, “após participar da elaboração das peças orçamentárias, a sociedade deve acompanhar de perto a execução das despesas públicas, nas três fases descritas acima, para evitar desvio e desperdício dos recursos públicos” (SOUZA *et al*, 2012, p. 21).

Em relação ao tempo dos fatos e atos da gestão, segundo Souza (2011) e Silva; Kischlat ; Cortes(2015), o controle social pode ser a) prévio, decorrendo da análise prévia das diretrizes, antes da implantação, com o objetivo de evitar falhas. A participação da sociedade civil se dá nas audiências abertas e em reuniões onde ocorrem a discussão e o planejamento das políticas públicas e do orçamento público; b) concomitante, também denominado de controle preventivo, ocorrendo no acompanhamento da execução orçamentária, fiscalizando ainda, os programas de governo no decorrer das suas execuções.

A participação da sociedade civil se dá com o acompanhamento, a fiscalização e a realização de denúncias durante a execução dos gastos públicos; e c) posterior, que tem por objetivo analisar o ato após sua execução, visando confirmação, correção ou desfazimento. O papel da sociedade civil é o de avaliar os resultados, o desempenho e a eficiência da gestão de um determinado agente (prefeito, secretário, governador, entre outros). Quanto às formas de exercício do controle social é importante salientar a existência de diferença entre este e a participação popular

O vocábulo controle diferencia-se do termo participação. A participação da sociedade, coletiva ou individualmente, é exercício de poder político (soberania popular, plebiscito, referendo, voto, iniciativa popular de lei, participação em órgãos colegiados que tenham por fim elaborar políticas referentes a interesses profissionais e previdenciários). É partilha de poder entre os governantes e a sociedade para a deliberação de interesse público. Por outro lado, o controle é fiscalização, é sindicalização, investigação, o acompanhamento da execução daquilo que foi decidido e constituído por quem tem o poder político ou a competência jurídica de tomar decisões de interesse público (SIRAQUE, 2004, p. 21, *apud* OLIVEIRA FILHO, 2010, p. 58)

Siraque (2004) salienta que a fiscalização das ações públicas pode ser realizada legalmente por iniciativa individual ou coletiva de um determinado grupo social, existindo instrumentos específicos disponíveis à sociedade. Segundo Oliveira Filho (2010), são diversas formas de participação popular.

A ação popular viabiliza a garantia dos direitos públicos visando “a defesa da moralidade com a *res publica* e administrativa, ao meio ambiente, etc.”. Este direito é assegurado a qualquer cidadão, mesmo individualmente, o qual poderá entrar com uma ação popular no Poder Judiciário tendo como justificativa a existência de um direito ou interesse público que esteja sendo lesado. (OLIVEIRA FILHO, 2010, p. 58). A Lei n. 4717/1965 (Lei da Ação Popular) foi criada em plena ditadura militar e se fortaleceu com o artigo 5º, inciso LXXIII, da Constituição Federal de 1988, que dispõe:

Art. 5º, LXXIII: **qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular** que vise a **anular ato lesivo ao patrimônio público** ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência; (grifo nosso) (DROPA, 2004)

Atualmente, este instrumento é fundamental para o “exercício da cidadania e do controle social sobre a Administração Pública”, permitindo “ao particular fiscalizar a atuação de seus representantes públicos, servidores e agentes que tratam da coisa pública em todos os níveis hierárquicos administrativos.” (DROPA, 2004).

A ação Civil Pública é um ato jurídico iniciado por meio de representação do Ministério Público, podendo ser instaurado através de associações legalmente constituídas. A Lei nº 7.347/1985 (Lei da Ação Civil Pública), não prevê especificamente a proteção dos direitos individuais, contudo por analogia e extensão, entende-se que eles possam ser defendidos, conforme estabelece o seu artigo 1º:

Art. 1º: regem-se pelas disposições desta lei, sem prejuízo da ação popular, as ações de responsabilidade por danos morais e patrimoniais causados:
 I - meio ambiente;
 II - ao consumidor;
 III - a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico;
 IV - a qualquer outro interesse difuso ou coletivo;
 V - por infração da ordem econômica. (DROPA, 2004)

Os sindicatos são instituições com objeto social visando salvaguardar os direitos de uma classe, os quais com o tempo podem ser transformados em conquistas perante o Estado, fornecendo melhorias na qualidade de vida possuindo como premissa o engajamento social amplo visando atingimento de uma finalidade

coletiva.

Os Conselhos Gestores de Políticas Públicas: a CRFB/1988 em seus Artigos 198, 204 e 206, criou os conselhos de políticas públicas nas áreas de saúde, assistência social e educação, abrangendo todas as esferas (federal, estadual e municipal). (SILVA, KISCHLAT e CORTES, 2015)

Art. 198. **As ações e serviços públicos de saúde** integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - **descentralização**, com direção única em cada esfera de governo;

II - atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais;

III - **participação da comunidade**.

[...]

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I – **descentralização político-administrativa**, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II - **participação da população**, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

[...]

Art. 206. **O ensino será ministrado** com base nos seguintes princípios:

[...]

VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei;

[...] (grifo nosso) (BRASIL, 2016)

As experiências iniciais sobre os conselhos de políticas públicas, nas áreas de saúde, assistência social e educação, provocaram uma multiplicação de conselhos abrangendo outras áreas e níveis governamentais, tais como Direitos Humanos, Criança e Adolescente, Idoso, Pessoa com Deficiências, entre outros. Os conselhos são formados por membros eleitos pela comunidade, tornando-se agentes participantes das discussões sobre as decisões tomadas pelos governos, fornecendo uma ponte entre a sociedade e os agentes públicos. Os conselhos de políticas públicas possuem as seguintes características:

- Órgão público estatal presente nas três esferas de governo e com participação popular por meio de representantes da sociedade civil eleitos por seus pares;
- Espaço público de relação e interlocução entre Estado e sociedade, criado por meio legal (portanto institucional) e com composição paritária entre governo e sociedade;
- Atribuições de deliberação de políticas públicas, deliberação orçamentária (aplicação de recursos) e de controle social (controle da sociedade sobre o

Estado);

- Possibilidade de escolha através de eleição de seu presidente. (MORONI, 2009, p. 114)

Há também meios fornecidos por entidades do terceiro setor, como o orçamento participativo (Art. 48 da Lei de Responsabilidade Fiscal), relatórios periódicos e instrumentos como os Mandados de Segurança Coletivo²⁴, Mandados de Injunção²⁵ e outros. Meios de controle indiretos: formados pelo Ministério Público e os Tribunais de Contas.

É possível observar o fornecimento de instrumentos pelo Estado de elevada importância para serem usados pelo cidadão, para que este exerça controle social. Dropa (2004) afirma que o controle social é uma verdadeira arma para a democratização da gestão pública, na medida em que focaliza as políticas visando suprir as necessidades básicas da população, melhorar os serviços públicos e otimizar a aplicação dos recursos a partir da fiscalização. O problema, contudo, reside na dificuldade de fomentar um incentivo consciente à população para que esta, munida de seus direitos e instrumentos legais disponíveis, exerça seu dever de acompanhar, controlar e fiscalizar a administração pública.

Para Paiva (2004) uma das dificuldades encontradas pelo cidadão na participação do controle social é o fato dos canais de comunicação seguirem um modelo burocrático, como as instituições governamentais, prejudicando o entendimento do cidadão em face do uso de jargões e formalidades. Outro problema é a elevada pulverização dos canais de comunicação governamental, como por exemplo, o elevado número de Conselhos Municipais, que possuem competências

²⁴Segundo Dropa (2004), o Mandado de Segurança Coletivo, segundo a CF/88, pode ser impetrado por organização sindical ou associação legalmente constituída, a fim de salvaguardar direito de seus associados contra qualquer autoridade municipal ou estadual ou agente público. Suas bases se encontram no instituto do mandado de segurança individual, instituído para a defesa de direito individual, mas ambos têm como finalidade a salvaguarda de direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus*, o qual serve apenas para proteger a liberdade de locomoção, como também do direito contra atos abusivos de poder da autoridade pública. Pode ser impetrado também, por partido político com representação no Congresso Nacional ou organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados.

²⁵Segundo Dropa (2004), “enquanto não existir a norma que regulamenta algum direito expresso na Constituição, o cidadão ou grupo de cidadãos poderá utilizar o mandado de injunção como forma de garantir o exercício do direito já agraciado pelo texto constitucional. Ou seja, se existe um direito amparado pela Constituição Federal, e a autoridade pública o desrespeita porque não existe uma lei que o regulamente, o cidadão lesado se utiliza do mandado de injunção perante a Justiça, que interpreta, com força de lei para as partes, um direito constitucional ainda não regulamentado por lei ordinária.” Configura-se “como uma forma de se criar e estabelecer um princípio de respeito à norma constitucional, mesmo que não haja lei regulamentar, para que autoridade pública não abuse do poder que ora se encontra investido”.

diversificadas e únicas, fazendo com que o cidadão não consiga identificar claramente o conselho adequado para a sua demanda.

O grande número de Conselhos também faz com que, muitas vezes, uma mesma pessoa participe de vários, podendo redundar em um trabalho não muito eficiente. Por mais que haja uma diversidade de Conselhos, deveria haver um canal mais claro de comunicação entre eles e a população. Essa pulverização também ocorre no controle governamental. Existe o controle de cada Poder (Executivo, Legislativo e Judiciário) e o controle para as três esferas de governo (União, Estado e Município). Nesse aspecto cada instituição tem a sua competência e a sua finalidade constitucionalmente bem definida, entretanto, muitas vezes para o cidadão e para a Sociedade civil organizada fica difícil entender para que instituição específica ele deve enviar a sua solicitação. Isto faz com que determinada solicitação seja enviada à instituição errada ou mesmo enviada a várias instituições ao mesmo tempo, fazendo com que muitas solicitações não sejam atendidas ou que haja uma redundância pelo atendimento por mais de uma instituição. (PAIVA, 2004, p. 41)

Segundo Dropa (2004) há necessidade de o Estado “promover os meios necessários para que novos caminhos estejam disponíveis à comunidade brasileira para o exercício de seus direitos”, e para tal, “seja investindo em capacitação e criando estruturas cada vez mais “populares” e ao alcance dos mais humildes”. Outra situação complexa encontrada por Paiva (2004) é o fato de que os participantes dos Conselhos “não possuem a devida formação e orientação” para exercer o controle social de forma eficiente.

Numa auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União nos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), instituição de controle social que fiscaliza a aplicação de recursos na merenda escolar, foi evidenciado, como um dos graves problemas enfrentados, a falta de formação e capacitação dos conselheiros para fiscalizar a aplicação dos recursos públicos. Assim, foi recomendado que houvesse ações pedagógicas com o objetivo de melhor preparar os conselheiros para o exercício desse controle (PAIVA, 2004, p. 42).

Aprofundando-se na questão, o autor cita o resultado da fiscalização efetuada pela CGU no ano de 2003,

Em 49 dos 50 municípios fiscalizados nesta 4ª edição do Programa de Sorteios **constatou-se** que os **conselhos e as comissões municipais não têm atuação efetiva**. Em alguns municípios, os **conselhos e as comissões foram constituídos apenas formalmente, mas não desempenham suas atribuições, deixando de realizar reuniões e de fiscalizar a aplicação dos recursos federais nos programas executados pelos municípios**.

Entre as irregularidades constatadas, a **composição incorreta dos conselhos** é comum na grande maioria dos municípios. Muitas das

direções dos conselhos são indicadas pelos prefeitos, que efetivam parentes e compadres seus ou de seus secretários municipais. Os membros do conselho são muitas vezes, funcionários da Prefeitura, o que pode comprometer a imparcialidade das decisões. (grifo nosso) (CGU, 2003, *apud* PAIVA, 2004, p. 42)

Observa-se a existência de inúmeras lacunas e deficiências no processo de formação dos conselhos e em consequência, na efetividade do controle social exercido pela sociedade. O nepotismo ainda é uma cultura perniciosa exercida no poder público, onde se preenchem cargos de acordo com interesses individuais ao invés de sustentarem como meta a satisfação completa das demandas e necessidades da sociedade. Mesmo não sendo possível a participação de todos os cidadãos no controle social, a sociedade pode exigir explicações quanto aos gastos públicos mediante denúncias aos órgãos competentes. No caso da existência de comprovação quanto ao uso inadequado do dinheiro público, o controle social pode ser efetuado pelo cidadão, segundo Souza *et al* (2012), o qual deve encaminhar sua denúncia, anexando documentos comprobatórios (fotos, documentos, entrevistas, pesquisas), aos órgãos de controle institucional.

A partir do conceito de controle social é possível apreender diversas formas de atuação do cidadão no plano da fiscalização e da própria criação e gestão das políticas públicas. O capítulo seguinte propõe, a partir de um panorama sobre os sujeitos beneficiários destas políticas, as pessoas com deficiência, uma abordagem aprofundada sobre as políticas públicas da modalidade de educação especial no Brasil. Tais políticas se estabelecem de maneira indelével na história da educação brasileira, entre outros motivos, pela efetivação do uso do conselho como instrumento de controle social, dadas as proporções das políticas implantadas no período. Apontadas essas colocações pelas questões de fundamentação teórica, passa-se a primeira aproximação com o campo de pesquisa, no que se refere a compreensão das políticas da modalidade de Educação Especial e o conhecimento do universo pesquisado: o município de Araucária, seus aspectos sociais e educacionais.

3 CENÁRIO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E A APROXIMAÇÃO COM A ATUAL POLÍTICA PÚBLICA DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Analisar as políticas da modalidade de educação especial e como a sociedade, através dos conselhos, atua ou não, podem ampliar a agenda social em torno da pessoa com deficiência. Neste sentido, há que se ter clareza da população envolvida neste grupo. Há certas fragilidades na precisão nos dados sobre o total de pessoas com deficiência e que tipo de tratamento recebem, seja público ou privado, pode simbolizar alguma ineficácia, ou seja, uma lógica de organização das políticas públicas que acaba por torná-las meramente instrumentos normativos, distantes da realidade do público prioritário, portanto fragmentário como política de longo prazo.

Para análise quantitativa do número de pessoas com deficiência no Brasil, optou-se por utilizar os dados dos Censos 2000 e 2010, realizados pelo IBGE, os quais apresentam a evolução do número de pessoas com algum tipo de deficiência em uma década, demonstrando o incremento de mais de 50% dessa população nesse mesmo período, saltando de 34.580.721 em 2000 para 61.368.844 em 2010 (IBGE, 2010).

Do total de pessoas com deficiência recenseadas em 2000, foram apontadas as seguintes percentagens por tipo de deficiência: 16,7% de pessoas com deficiência auditiva, 48,0% são pessoas com deficiência visual, 22,9% são pessoas com deficiência motora, 4,1% são pessoas com deficiência física e 8,3% são pessoas com deficiência mental. Por sua vez, o Censo de 2010, demonstra a deficiência visual com maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira; em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%.(BRASIL,2010)

O crescimento de quase 60% no número total de pessoas com deficiência se deve a forma como foi coletada a informação referente a existência ou não de deficiência pelo IBGE no Censo de 2010, o qual buscou a prevalência dos diferentes tipos de deficiência, classificando-a pelo grau de severidade e de acordo com a percepção das próprias pessoas entrevistadas sobre suas funcionalidades. De

acordo com o IBGE (2014) a avaliação abrangeu o uso de facilitadores como óculos e lentes de contato, aparelhos de audição, bengalas e próteses e as perguntas feitas aos entrevistados buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora pelos seguintes graus de dificuldade: (i) tem alguma dificuldade em realizar; (ii) tem grande dificuldade e, (iii) não consegue realizar de modo algum; além da deficiência mental ou intelectual.

O Censo de 2000, por sua vez, indicou um número maior de deficiências do que de pessoas com deficiência, uma vez que “as pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez”, portanto o número de pessoas que apresentam mais de uma deficiência é de quase 10 milhões, conforme a tabela 2:

Tabela 2 – Quantidade de deficiências x quantidade de pessoas com deficiência no censo 2000

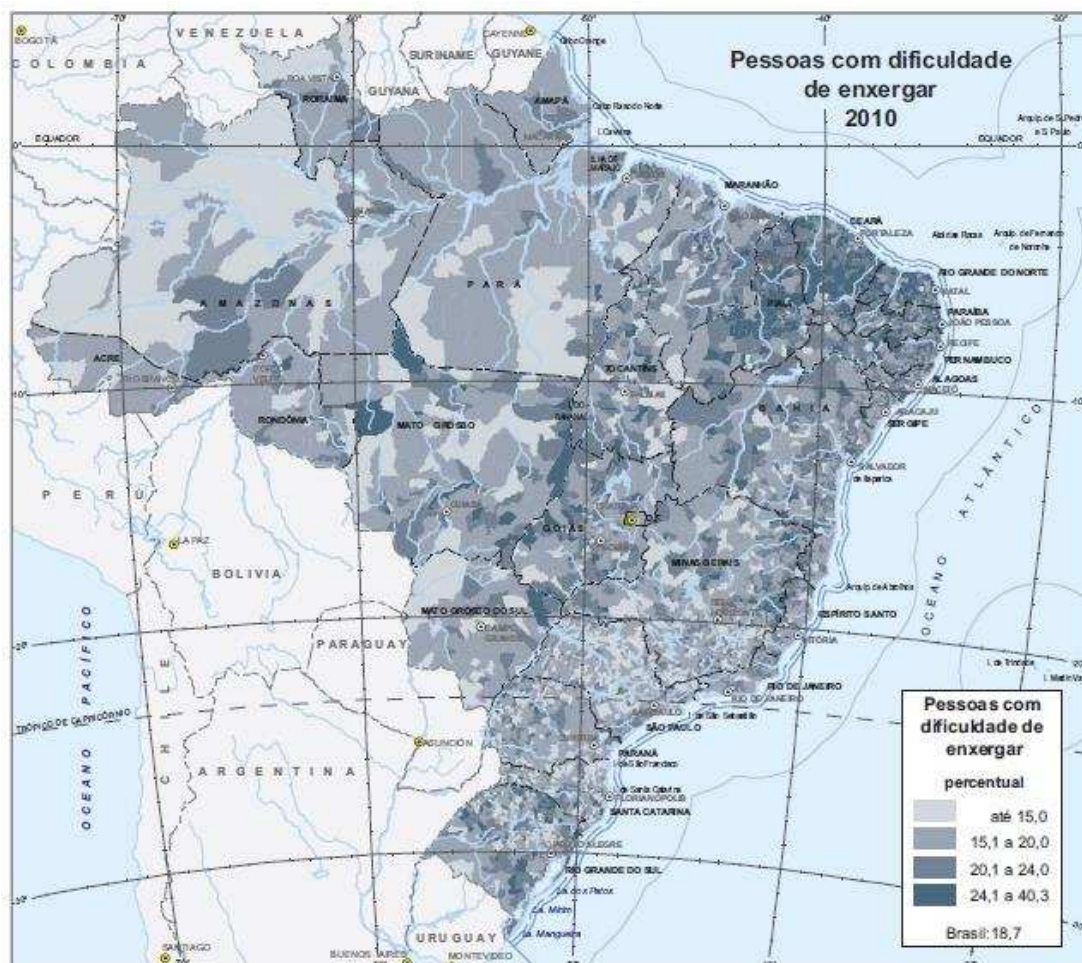
	Deficiências (A)	Pessoas com deficiência (B)	Deficiências Múltiplas (A-B)
Homem	15.979.021	11.420.544	4.558.477
Mulher	18.601.700	13.179.712	5.421.988
Total	34.580.721	24.600.256	9.980.465

FONTE: IBGE (2000)

A dificuldade de padronização na própria coleta de informações para quantificação do número de pessoas com deficiência no Brasil pelo Censo do IBGE aumenta a complexidade de identificação e por consequência a dificuldade de proposição de políticas adequadas a esse público. Portanto, observa-se displicência e descaso para com essa população que por décadas suportou o preconceito e segregação. E nesse tocante, o governo federal se mostrou totalmente ineficiente na identificação dessas pessoas, a qual representa mais de 20% da população total, ou seja, uma parcela muito significativa para a sociedade.

A fim de averiguar a distribuição geográfica da pessoa que apresenta algum tipo de deficiência, apresentamos a seguir:

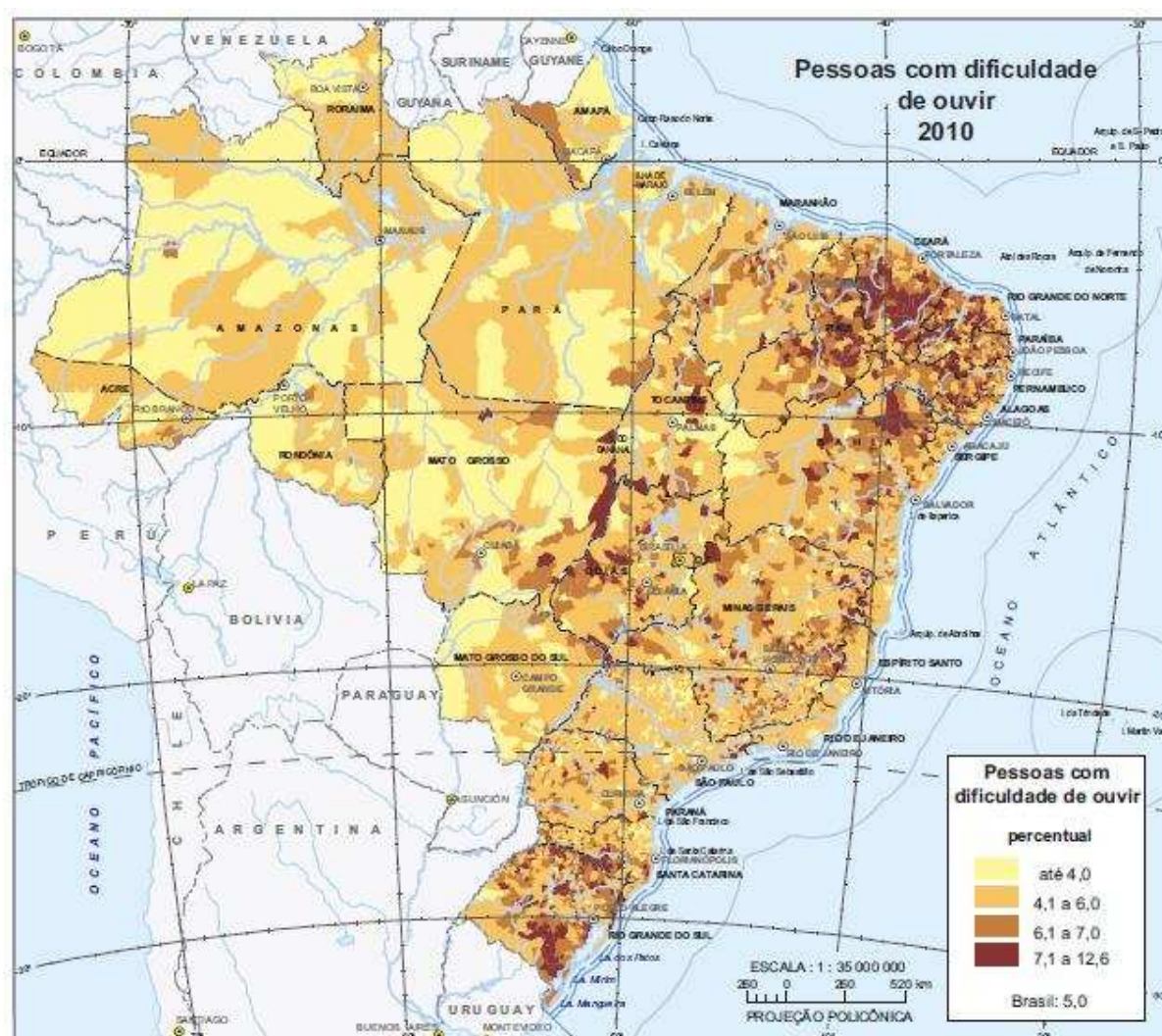
Figura 1 – Mapa geográfico das pessoas com deficiência visual (censo 2010)



FONTE: IBGE (2014, p. 161)

Conforme demonstra o mapa (Figura 1), a Região Nordeste teve a maior taxa de prevalência de pessoas com pelo menos uma das deficiências, de 26,3%, tendência que foi mantida desde o Censo de 2000, quando a taxa foi de 16,8% e a maior entre as regiões brasileiras. Fato este possível de comprovação em todos os mapas apresentados. As menores incidências ocorreram nas regiões Sul e Centro Oeste, 22,5% e 22,51%, respectivamente. Esses dados corroboram a tese de que a deficiência tem forte ligação com a pobreza e que os programas de combate à pobreza também melhoram a vida das pessoas com deficiência.

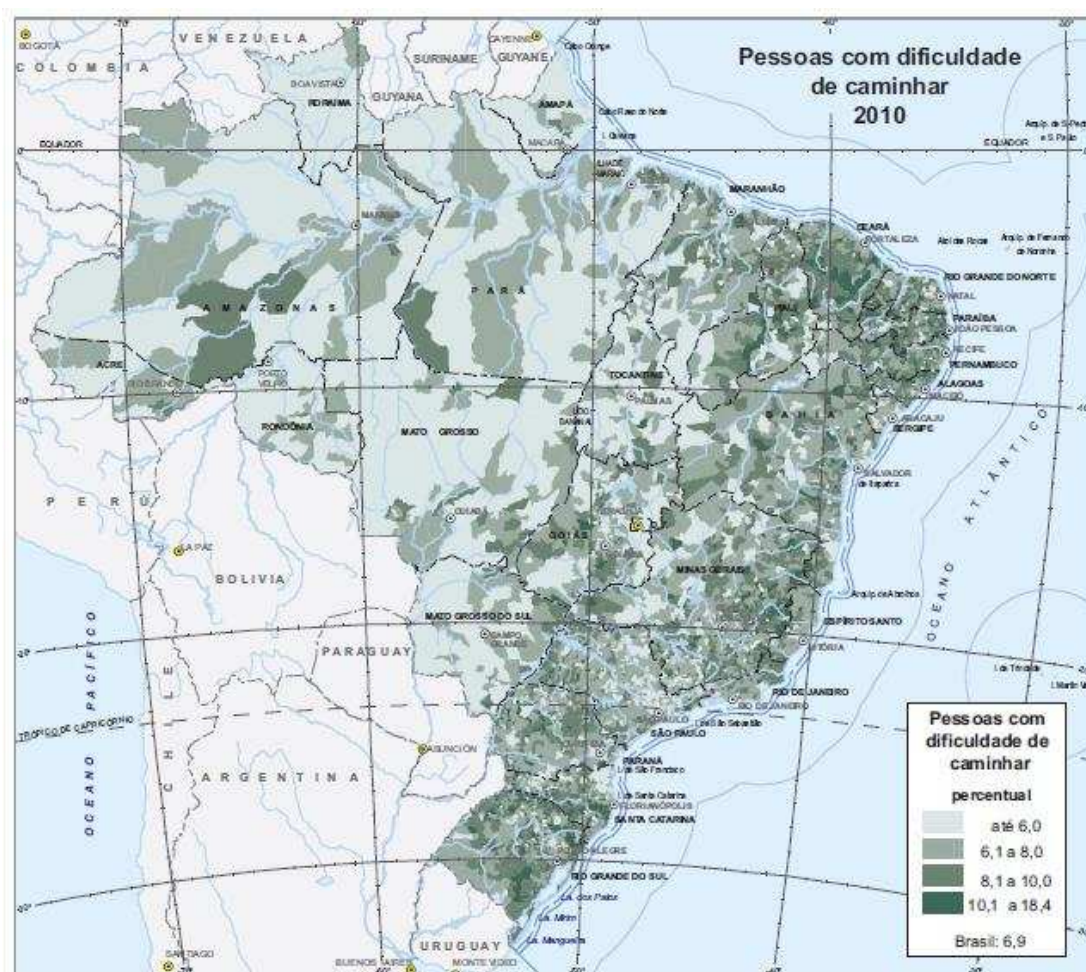
Figura 2 – Mapa geográfico das pessoas com deficiência auditiva (censo 2010)



FONTE: IBGE (2014, p. 161)

Entre os estados brasileiros, a maior incidência de deficiências ocorreu nos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, com taxas de 27,76% e 27,58%, respectivamente, bem acima da média nacional de 23,9%. As mais baixas ocorreram no Distrito Federal e no Estado de São Paulo, com 22,3% e 22,6%, respectivamente. Embora as políticas para as pessoas com deficiência sejam, em sua grande maioria, nacionais, estados e municípios desenvolvem políticas complementares e executam ações dos programas federais.

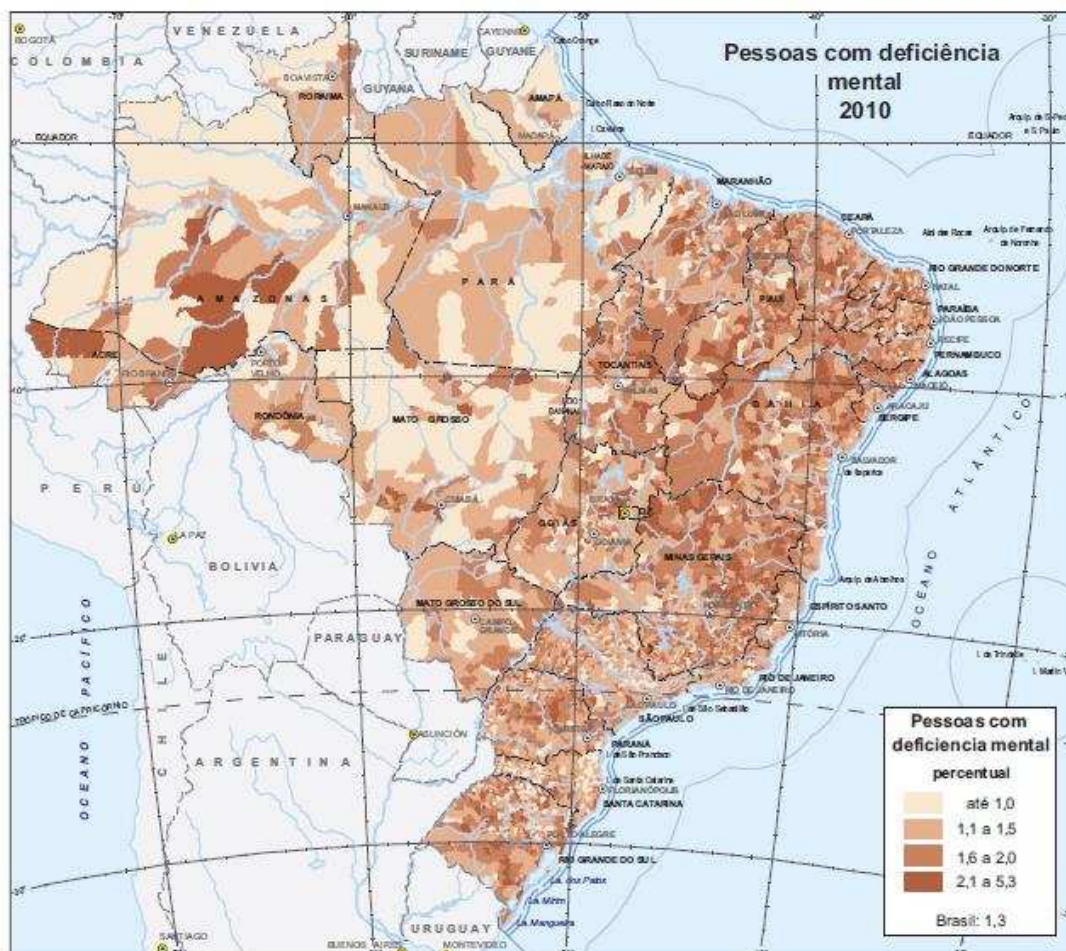
Figura 3 – Mapa geográfico das pessoas com deficiência motora (censo 2010)



FONTE: IBGE (2014, p. 161)

Em 2000, o segmento das pessoas com pelo menos uma das deficiências abrangia 14,5% da população brasileira. Em 2010, esse número subiu para 23,9% da população total. As mudanças realizadas pelo IBGE no método de investigação das deficiências podem ter causado parte do aumento de 12,4 pontos percentuais sobre o número de pessoas e influenciado outras características da população com deficiência, mas mesmo assim é possível identificar determinadas tendências do Censo 2000 que se mantiveram no Censo 2010, como uma maior prevalência na faixa etária de 65 ou mais anos de idade. Na faixa de 15 a 64 anos, a frequência em 2010 foi relativamente alta e continuou sendo maior do que a do grupo de 0 a 14 anos.

Figura 4 – Mapa geográfico das pessoas com deficiência mental (censo 2010)



FONTE: IBGE (2014, p. 161)

Importa salientar que o percentual de pessoas com deficiência mental diminuiu entre as décadas de 2000 a 2010, num total de mais de 8%, sugerindo que as políticas públicas de saúde infantil promoveram a profilaxia de doenças que ocasionam a deficiência mental e os programas de atendimento a gestante no período pré-natal.

Outro detalhe a ser destacado é o fato da incidência das deficiências serem diferentes no quesito gênero: a incidência das deficiências visual e motora da população feminina superou a dos homens em todos os grupos de idade; as deficiências auditiva e intelectual tiveram incidência ligeiramente maior na população masculina, com exceção da deficiência intelectual para o grupo de 65 ou mais anos de idade, com 2,8% entre os homens e 3% entre as mulheres.

Diante do exposto observa-se que ainda é complexo quantificar o número de

peças com deficiência no país impossibilitando a criação de políticas públicas de rede de atendimento a esse público.

Atualmente, a rede pública educacional regular deve ser prioritária na matrícula de crianças e adolescentes, quaisquer que sejam as suas condições de saúde, econômicas, etc. No tocante ao público da Educação Especial, existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, basicamente, disponibiliza salas de recursos multifuncionais e centros que orientam quanto à utilização e organização de recursos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular, de forma não substitutiva à educação básica.

No campo dos estudos educacionais no Brasil, a educação inclusiva é atualmente um dos maiores desafios. Trata-se de incluir todos dentro de um espaço considerado adequado ao desenvolvimento do educando. Isso implica em garantir as pessoas com deficiência um lugar nas salas comuns das classes de ensino regular. Nesse contexto, a inclusão escolar assume significados dentro de contextos históricos, no qual irá efetivar-se. Atualmente essa política educacional vincula-se ao combate da exclusão social, demarcada no Brasil por expressiva má distribuição de renda.

A inclusão é um processo previsto em leis, discutido em políticas públicas nacionais e internacionais, mas ainda não se construíram ações políticas capazes de sustentá-la plenamente. Para tal buscou-se uma construção teórica baseada na dialética procurando apontar os fatores que promoveram a evolução constitucional, bem como, os fatores sociais que contribuíram para impulsionar o processo de inclusão de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência nas escolas. A inclusão não se faz apenas por imposição legal, haja vista que se trata de um complexo processo que envolve não só a atuação estatal, mas também toda sociedade civil que contribuem para que tal processo se qualifique constantemente, já que as pessoas precisam e tem direito de usufruir de direitos básicos que lhes possibilitem o exercício pleno da sua cidadania.

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social, ainda que os processos de exclusão social não sejam somente das pessoas com necessidades especiais, ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com necessidade especial não se esgotem no âmbito da

escola, mesmo assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas. (GÓES e LAPLANE, 2004)

A Educação Especial somente recebeu maior atenção do Estado a partir da segunda metade do século XX, mediante o surgimento efetivo de textos legais para a sua regulamentação, face aos novos rumos que a sociedade tomou no pós-guerra e ao estabelecimento de uma política assistencialista oriunda do capitalismo neoliberal, instaurado a partir de 1985, marcando também o fim da ditadura militar no Brasil. A inclusão educacional toma como referência a Declaração de Salamanca (1994), que estabelece seus princípios indicando ser fundamental que

todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 2014)

As adequações posteriores das políticas educativas de inclusão brasileiras seguem uma padronização internacional, determinada após várias discussões dirigidas pela Organização das Nações Unidas visando a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. A busca por equidade é justificada pela história, conforme esclarece a Secretaria de Educação Especial do MEC (2010), rompendo a

[...] trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2014, p. 7)

A Educação Especial se organizou, inicialmente, como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, em uma organização fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade mediante atendimento clínico-terapêutico ancorado em testes psicométricos, os quais definiam as práticas escolares para os alunos com deficiência.

A organização da Educação Especial brasileira esteve atrelada por um critério único: a delimitação conceitual de um grupo de sujeitos que não corresponde à expectativa de normalidade ditada pelos padrões sociais vigentes, independente das razões que o levem a essa incapacitação. Enquanto área da educação foi destinada a apresentar respostas educativas a alunos que não apresentariam possibilidades de aprendizagem no coletivo das classes comuns, denominados na evolução histórica por inúmeros rótulos estigmatizantes, como, por exemplo, “excepcionais” e “retardados”.

Na época do império, houve a criação de duas instituições para atendimento de pessoas com deficiência os quais permanecem ativos até os dias atuais: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (BRASIL, 2010).

Romanelli (2003) aponta que a Escola Nova apresenta um caráter social da educação e da escola para todos. Nesse contexto surgem experiências sistematizadas e científicas no que tange à educação de pessoas com deficiência. Baseados nesse ideário, no início do século XX tem-se a criação das seguintes instituições: O Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, foi a primeira instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e, em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2010). Desde então, no ver de Januzzi (2004), a iniciativa privada passa a assumir importante papel na Educação Especial, que até hoje mantém assegurado esse marco histórico.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais. (JANUZZI, 2004, p. 68).

A segunda metade do século XX apresenta avanços importantes para o atendimento as pessoas com deficiência face a implantação da Lei nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), apontando o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino:

TÍTULO X

Art. 88. **A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.**

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (grifo nosso) (BRASIL, 2014)

Kassar (1998) aponta que essa legislação ao regulamentar a oferta privada, imprimiu uma marca indelével na orientação do atendimento especializado, derivada da ambiguidade oriunda da promoção dos serviços que se estendem aos dias atuais. Segundo a autora, “ao mesmo tempo que propõe o atendimento ‘integrado’ na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, por meio da ‘garantia’ de apoio financeiro” (p.18).

A expansão da Educação Especial nesta época se caracterizou pela proliferação de escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais, entre outros segmentos, que objetivavam oferecer serviços específicos ao grupo de pessoas com deficiência. Entretanto, a visão clínica continuou determinando a concepção dos serviços prestados pelas diferentes instituições especializadas. Tal visão contribuiu pouco para transformar as representações e práticas sociais estigmatizantes dos alunos da Educação Especial, em virtude da rotulação que o sujeito carrega, diferenciando-o dos demais e legitimando sua separação para o atendimento educacional especializado.

Segundo Ross (1998), o consenso quanto à importância do conhecimento para a integração social do trabalhador, a ênfase e o empenho do trabalho clínico-terapêutico realizado nas instituições especializadas, em detrimento da formação acadêmica, não oferecia subsídios para a integração no mundo do trabalho, pois a Educação Especial não incorpora os avanços teórico-metodológicos produzidos no âmbito das transformações sociais mais amplas. Assim, coube à sociedade e aos

seus diferentes segmentos institucionais simplesmente o recebimento da pessoa com deficiência, depositando-se nela e em sua autodeterminação as possibilidades de superação de sua condição deficiente, por meio das práticas de reabilitação que lhes eram oportunizadas. Ressaltam Ferreira ; Guimarães (2003) que

[...] pouco ou nada exigia da sociedade em termos de modificação de valores, atitudes, espaços físicos, objetos e práticas sociais [...] no modelo de integração, a sociedade aceita receber a “pessoa diferente”, desde que ela seja capaz de moldar-se aos requisitos dos serviços da maneira como são oferecidos (classes especiais, sala especial), acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social), lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.) (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 96-97).

Uma década depois, a Lei nº 5.692/1971 altera a LDBEN de 1961, visando definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, mas não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Tal fato, no ver de Kassir (1998), justificou os problemas do fracasso escolar apresentados pela rede pública nos anos sessenta como oriundos da educação especial.

A influência do quadro econômico, político e social mundial da época forçou um novo modelo de atendimento na Educação Especial, chamado paradigma de serviços, possuindo como meta a oferta de serviços para a Reabilitação Profissional das pessoas com deficiência, visando a prepará-las para a integração ou a reintegração na comunidade.

Romanelli (2003) destaca que o período entre 1960 e 1968 é marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e pela tecnocracia governamental. A educação nesta época passa a ser objeto de negociação quanto a seu papel no projeto de desenvolvimento econômico do país. No período de 1968/1971, a educação, a escola e o ensino passaram a figurar como investimento. A nova ideologia da eficácia e da produtividade refletiu nas preocupações didáticas da época, reproduzindo o ensino disciplinar à dimensão técnica, afirmando a neutralidade científica dos métodos.

Segundo Sueli Fernandes (2006), as primeiras iniciativas relativas à inclusão

surgiram na década de 1970 mediante a implantação de estratégias de integração de alunos da educação especial à escola comum, ocasionando o confronto e a problematização de suas concepções e de suas práticas. Fernandes aponta que o enfrentamento gerou na instituição novas práticas, de modo a perpetuar a separação dos dois contextos de ensino, onde os alunos especiais foram preparados, por meio de práticas de reabilitação, para a matrícula em turmas regulares. Contudo, quando estes alunos não acompanhavam as classes comuns eram encaminhados para classes especiais, unindo-se aos alunos que fracassaram em seu processo de alfabetização mediante seguidas reprovações. Em consequência, o número de matrículas da Educação se elevou, invertendo a natureza do seu objetivo que era o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, “a escola ocultou seu fracasso, isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio à sua competência” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 115).

A Lei 5.692, de 1971, apresenta conteúdo fortemente tecnicista. No que tange à Educação Especial, aponta que:

[...] os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 2012)

Este é o único dispositivo na Lei que trata da educação da pessoa com deficiência, mas é evidente que reforça um caráter segregacionista ao determinar que as pessoas com deficiência recebam “tratamento especial” em lugar de ser incluídos.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, possuindo visão integracionista, a qual impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. (BRASIL, 2010). Infelizmente, como pode ser observado, esse período não apresentou uma política pública universalizante à educação, permanecendo sob a égide das “políticas especiais”, tendo sido marcado por movimentos organizados por pais de crianças com deficiência inspirados nos princípios de individualização, normalização

e integração.

Os princípios de individualização, normalização e integração tiveram origem na Dinamarca, e visavam ampliar as oportunidades de participação social de pessoas com deficiência, oferecendo-lhes o convívio em ambientes menos segregadores. No contexto da educação, foram incorporados princípios fomentando o reconhecimento do potencial para a aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência, propiciando a criação de etapas para sua integração, envolvendo diferentes possibilidades de inserção, como as escolas especiais, as classes especiais, as classes comuns com apoios e as classes comuns sem apoio. A condição para a inserção dependia do aluno, segundo suas possibilidades individuais e sua capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema de ensino, atenuando o estereótipo da incapacidade que, por muito tempo, os acompanhou. (FERNANDES, 2006).

A Constituição Federal de 1988 trouxe consigo inúmeros avanços, como “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, inciso IV). No Artigo 205, a educação é tratada como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No Artigo 208, inciso I, se estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (CRFB, Art. 208).

O Decreto n.º 3298/1999 regulamentou a Lei n.º 7.853/1989, ao dispor sobre o que chamou de “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, assegurando a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Esta abertura para a discussão da efetiva universalização do ensino permeou a elaboração da Lei n.º 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seu Artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas

públicas da educação inclusiva. Quanto à formação de professores, a Declaração de Salamanca (1994) estabelece, entre seus princípios, que é fundamental

que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 2014)

As adequações posteriores das políticas educativas de inclusão brasileiras seguem uma padronização internacional, determinadas após várias discussões dirigidas pela ONU, visando a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Tais medidas visavam a equidade e eram justificadas pela história, rompendo a trajetória de exclusão e segregação.

A inclusão do aluno com deficiência no ensino regular deve partir da análise da exclusão social como um todo, produzida pelo sistema capitalista, em vez de estar unicamente centrada na análise de que a exclusão se dá somente a partir da deficiência em si. A discussão é perpassada pelo critério da exclusão social, que não está centrado apenas em características biológicas, de gênero ou de raça, mas está determinado por interesses ditados por um modelo de profunda exploração humana. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994, p.19)

A Política Nacional de Educação Especial reafirmou os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, apesar de não provocar a reformulação das práticas educacionais de forma que fossem valorizadas as diferentes possibilidades de aprendizagem no ensino comum, mas continuou mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

O direito de todos à educação está estabelecido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. A finalidade da educação e, por consequência, da escola é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania. Similarmente, a República Federativa do Brasil fundamenta-se constitucionalmente, entre outros, no princípio da dignidade humana e tem por objetivo a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais. É o que se encontra no caput do Art. 5º da Constituição, quando então se reafirma o princípio da igualdade de todos perante a lei.

A LDBEN, em seu Artigo 59, buscou assegurar que os sistemas de ensino e seus recursos (currículo, métodos, recursos e organização específicos) atendam às necessidades dos alunos com deficiência, assegurando a terminalidade específica aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em face de sua deficiência, assegurando ainda, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. No Artigo 24, inciso V, foram definidas normas para a organização da educação básica, proporcionando avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. No Artigo 37, enfatizou-se a busca de “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram estabelecidas na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. A Resolução determinava que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2014).

As diretrizes acima, apesar de ampliarem a atuação da educação especial, não admitem a possibilidade de substituir o ensino regular, ou seja, não potencializam a adoção de uma política de inclusão escolar na rede pública de ensino. As diretrizes apresentam resquícios “do movimento contraditório de inclusão-exclusão que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial” (BUENO, 1993, p. 63).

É evidente a existência de segregação social em segmentos populacionais minoritários, o que não condiz com o respeito aos direitos de acesso e participação no espaço comum da vida em sociedade, bem como impedem a aprendizagem de convivência respeitosa e enriquecedora, com a diversidade de peculiaridades que os constituem. Tal entendimento formou as bases de um novo modelo, o paradigma de suportes, conforme estabelecem as diretrizes da inclusão escolar pelo governo federal,

Este paradigma associou a ideia da diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade, de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais, independentemente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de e do grau de comprometimento que estas apresentem (BRASIL, 2004, p. 13).

O paradigma citado acima consiste em tornar disponíveis suportes nos âmbitos social, econômico, físico, instrumental, visando garantir o direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos na comunidade. A partir destas premissas passou-se a exigir do Estado um processo de identificação dos fatores que poderiam garantir ou favorecer o processo de inclusão social. Este foi, então, o legado para o início do século XXI.

O Plano Nacional de Educação (PNE) lançado pela Lei n.º 10.172/2001, estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino promovam atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, apontando a existência de um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Ainda em 2001, ocorreu a promulgação do Decreto n.º 3.956/2001, baseada na Convenção da Guatemala realizada em 1999. O decreto visava estabelecer a igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, definindo discriminação como toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Isto exigiu uma reinterpretação da educação especial, antes compreendida no contexto da diferenciação. Na redação do Parecer CNE/CEB

17/2001 é possível observar dois conceitos chaves. O primeiro é relativo à “nova abordagem” da educação especial visando superar o trabalho pedagógico tradicional, a fim de instituir a perspectiva da inclusão. Nesse sentido, estaria havendo uma ampliação da ação da educação. O segundo distribui em três grupos os alunos que apresentam deficiência:

1. [...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: 1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou s;
2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários: 2.1. em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa e, aos surdo-cegos, o ensino em língua de sinais digital, tado e outras técnicas, bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada; 2.2. em face das condições específicas associadas à cegueira e à visão subnormal, os sistemas de ensino devem prover aos alunos cegos o material didático, inclusive provas, e o livro didático em Braille e, aos alunos com visão subnormal (baixa visão), os auxílios ópticos necessários, bem como material didático, livro didático e provas em caracteres ampliados.
3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que [sic], por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 20-21).

Para Garcia (2006) o texto é carregado de seletividade discriminativa:

Ressalto aqui a expressão “acompanhamento das atividades curriculares”, da qual se depreende que são alunos considerados com necessidades especiais todos aqueles que não acompanharem o trabalho pedagógico encaminhado na escola regular. Nesse caso, cumpre lembrar o próprio surgimento da educação especial, que se deu relacionado às classificações e seleções dos alunos que não acompanhavam os estudos na escola regular. (p. 303)

O agrupamento de alunos proposto pelo Parecer abrange as mesmas diferenças individuais, desmistificadas pelas Declarações de Jomtien e de Salamanca, alocando sobre os alunos a responsabilidade pelo seu sucesso ou

fracasso, ao mesmo tempo em que difunde um ideário de escola democrática e politicamente correta, apesar da delimitação em grupos deflagradores dos desequilíbrios sociais. Garcia (2006) expõe o debate crítico de Chalhoub (1990) ao analisar o conceito “guarda-chuva de ‘necessidades educacionais especiais’”, onde há a categorização das “classes perigosas”²⁶, ou seja, significando

[...] que o “todos” da política educacional refere-se àqueles sujeitos que expõem as dificuldades e ineficiência da escola como expressão da participação desigual na sociedade. Essas reflexões remetem para se pensar que o conceito de necessidades educacionais especiais contribui para racionalizar as “dificuldades individuais”, agrupando-as, conforme as análises de Popkewitz e Lindblad (2001), em “categorias de pessoas”, para as quais devem ser pensadas políticas “focalizadas”. (CHALHOUB *apud* GARCIA, 2006, p. 304)

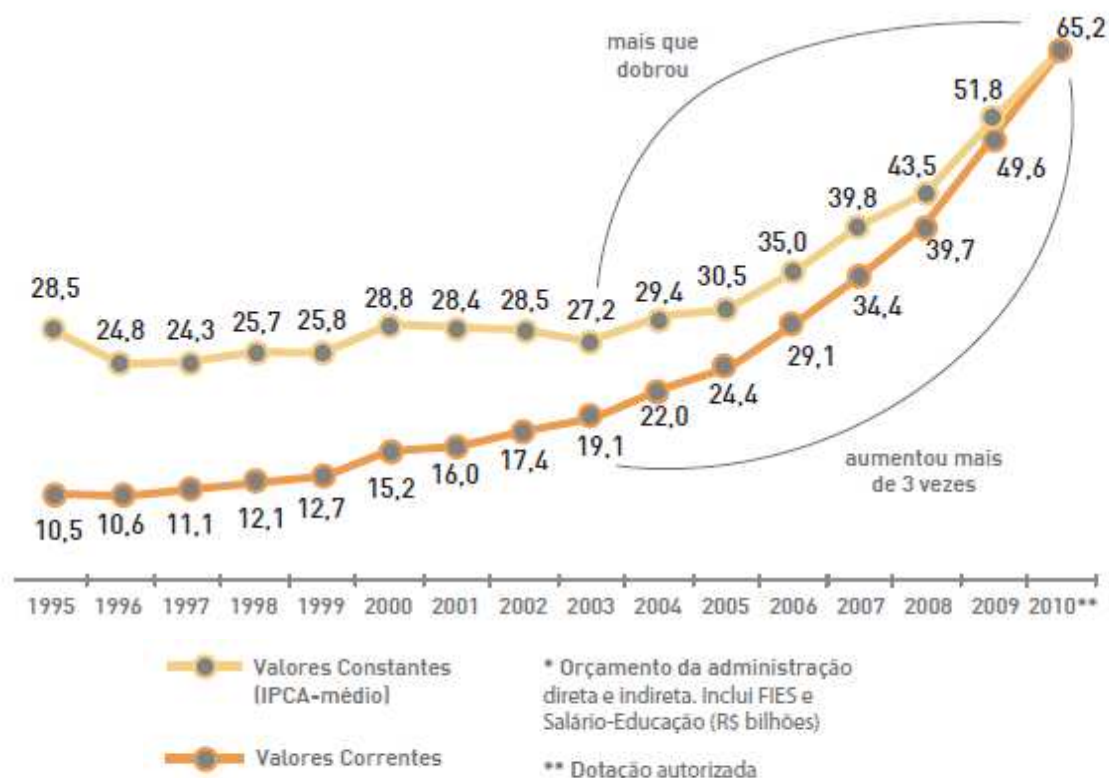
Em 2002, o CNE estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/02. A Resolução definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse mesmo ano, também é promulgada a Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. A Portaria nº 2678/02 contém diretrizes e normas para o uso do sistema Braille pelo MEC.

Os serviços pedagógicos especializados implementados durante a primeira década do século XXI foram orientados para a escola regular, abrangendo classe comum, classe especial e sala de recursos. Também se deu atenção à escola especial em seus diferentes níveis de atendimento e para o ambiente não escolar, envolvendo a classe hospitalar e o atendimento domiciliar. Essa diversificação do atendimento possibilitou contemplar uma elevada variedade de necessidades que podem ser apresentadas pelas deficiências dos alunos da educação especial.

²⁶Expressão originária na Inglaterra na primeira metade do século XIX em denominação aos grupos envolvidos com a criminalidade e apreendida por um funcionário da Polícia de Paris como sinônimo de “classes pobres”. Esse segundo significado foi base de discussão na Câmara dos Deputados brasileira nos meses que se seguiram à abolição da escravidão, tendo por objetivo elaborar um projeto de lei para reprimir a ociosidade. (GARCIA, 2006, p. 304)

Em 2003, foi implementado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, visando a promoção de um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. A partir de 2007 esse Programa passou a integrar o Plano de Desenvolvimento da Escola (programa federal de financiamento direto a escolas públicas), por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR), que engloba a proposta do Programa de Educação Inclusiva numa iniciativa abrangente.

Gráfico1 – Orçamento do Ministério da Educação do Brasil



FONTE: BRASIL (2010, p. 131)

Na prática, observou-se que a política nacional de educação especial apresentou programas e ações orientados visando a organização da transversalidade do ensino especial. O aporte financeiro, visando a distribuição

orçamentária da educação, iniciou-se em 2003 e foi gradativamente elevado, aumentando mais de duas vezes, indo de 27,2 bilhões em 2003 para R\$ 65,2 bilhões em 2010.

Os recursos eram direcionados a instituições privadas de caráter filantrópico, sem prioridade de investimento nas redes públicas de ensino para a formação docente e a promoção da acessibilidade, demonstrado via o número restrito de matrículas de estudantes com deficiência.

A Declaração de Salamanca (1994) recomendou a formação inicial dos professores que atuam com alunos com deficiência na rede regular de ensino, indicando ser fundamental ao professor uma orientação sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, permitindo um entendimento sobre estratégias pedagógicas para avançar o conhecimento, bem como auxiliar na necessidade de infraestrutura diferenciada nas escolas.

Com relação aos conhecimentos dos professores, foram estabelecidas as seguintes questões: capacidade de avaliar as necessidades específicas, de adaptar os conteúdos dos programas de estudo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais. No Brasil, o Artigo 59 da LDBEN descreve os dois perfis de professores que devem ser formados para atuar com alunos com deficiências:

a) Professor de classe comum capacitado - comprove em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

b) Professor especializado em Educação Especial - Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para:

- Identificar as necessidades educacionais especiais;
- Definir e implementar respostas educativas;
- Apoiar o professor da classe comum;
- Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas. (BRASIL, 2014)

A formação específica se destinava a Educação Especial, não levando em consideração a perspectiva de inclusão escolar, que tem como finalidade superar os delineamentos clínicos e reabilitadores, enquanto orienta a formação por meio de

enfoques mais interativos do processo de aprendizagem para as diretrizes educacionais e curriculares do ensino regular. Assim, o professor que atuaria com a educação inclusiva deveria possuir especialização para a Educação Especial. (BRUNO, 2000)

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) há a disponibilização de formação continuada para os professores que atuam com educação inclusiva, visando fornecer capacitação para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes do ensino regular. Para efetivar o processo educativo foram efetuadas parcerias com Instituições Públicas de Educação Superior, as quais ofertam cursos de aperfeiçoamento e especialização na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR) (BRASIL, 2014). No Paraná, o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente elabora o Plano Estratégico de Formação docente e o encaminha ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/ MEC, responsável pela sua aprovação e apoio financeiro (BRASIL, 2014).

No que se refere à formação do professor atuante na inclusão de alunos com deficiência, torna-se fundamental que este possua conhecimentos exigidos legalmente, especialmente capacitado para o trabalho com alunos que apresentam alguma deficiência; para auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula (BUENO, 1993).

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2010, apenas 20% dos professores com formação superior atuavam no Ensino Médio e possuíam uma formação específica em áreas relacionadas a matemática, ciências e/ou física. Levando em consideração esta realidade é possível compreender o quanto se torna dificultada a formação do professor do ensino regular no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência.

Se não existe qualidade na formação do docente na Educação Básica como, porventura, será possível alcançar um processo de inclusão com qualidade? O fato é que os números demonstrados na avaliação das políticas visando a universalização do acesso à escola são insuficientes para assegurar a equidade de oportunidades educacionais, por não considerar fatores estruturais, disparidades regionais e

práticas sociais institucionalizadas, demonstrado pelo censo escolar de 2003 onde dos 504.039 alunos com deficiência na educação básica, sendo que apenas 28,8% se encontravam em classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010)

Observa-se no Brasil que a educação e a sociedade estão inter-relacionados, principalmente no que se refere ao contexto socioeconômico. Infelizmente, conforme demonstram os dados estatísticos, que a distribuição de renda determina o acesso e a permanência do aluno na escola. Situação agravada mais ainda quando levado em consideração a educação da criança com deficiência. Isso indica, a grosso modo, a elitização do direito ao saber, sendo necessária a superação de uma educação redentora, transformando a escola por meio de políticas sociais redistributivas onde a educação escolar extrapole os princípios metodológicos atuais para a adequada implantação das políticas educacionais.

O governo federal percebeu ser necessário ir além das políticas universalistas e confrontar as causas estruturais da exclusão por meio de políticas redistributivas e afirmativas, tendo como alvo prioritário os grupos sociais mais vulneráveis, e em 2004, o Ministério Público Federal, redige e publica o documento “O Acesso de Alunos com deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” visando disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Também nesse mesmo período o MEC em parceria com a CAPES, apoiou a pesquisa e formação na área da educação especial, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. O “Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial” subsidiou a produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em paralelo, são regulamentadas as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000 pelo Decreto nº 5.296/2004 pelo governo federal, a fim de promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e para tal, é criado o Programa Brasil Acessível pelo Ministério das Cidades, a fim de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. (BRASIL, 2010)

Em 2005, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei n.º 10.436/2002 com o

objetivo de fornecer acesso à escola regular os alunos surdos, propõe a inclusão curricular da disciplina de Libras para a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Apresentado no ano de 2005, é implementado em parceria com a Secretaria de Educação Superior, o “Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior”, com o objetivo de promover a acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência. O Programa ampara ações de eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, realizada em 11/12/2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que a esfera estadual deve assegurar “um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino”, com ambientes maximizadores do desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de ;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). (BRASIL, 2010, p. 15).

Percebe-se no início do século XXI um avanço significativo no que se refere ao processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede de ensino regular. Salienta-se, entretanto, os cuidados necessários para esta inclusão, conforme afirma Arantes (2006):

O planejamento e a implementação de políticas educacionais para atender a alunos com necessidades educacionais especiais requerem domínio conceitual sobre a inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético-político, bem como a clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a (re) definição dos papéis da educação especial e do *locus* do atendimento desse alunado. (p. 35)

Esse tratado internacional alterou o conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, adaptar-se às condições existentes na sociedade. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006, Artigo 1º)

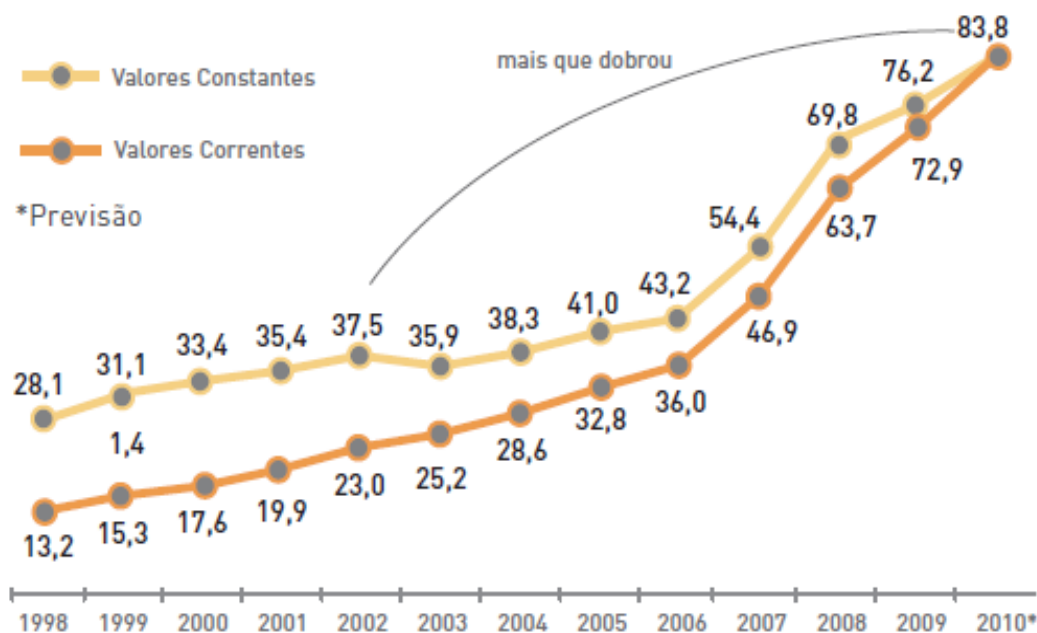
Caberia, então, à sociedade promover as condições de acessibilidade necessárias, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. O Artigo 24 versa sobre o direito da pessoa com deficiência à educação ao afirmar que “para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (ONU,2006). Este princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular.

Em 2007, o Decreto n.º 6.253/2007 institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com caráter complementar para alunos com deficiência, os quais também deveriam frequentar a escola regular. Tal dispositivo trouxe o duplo repasse de verba para os alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. Em paralelo, houve a criação do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial por meio da Portaria Normativa n.º 12 de 24 de abril de 2007. O Programa visa a formação de professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e a formação de professores de ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A partir de 2007 foram criados cursos de Letras Libras/Língua Portuguesa, disponibilizando formação de professores, tradutores e intérpretes da LIBRAS. A partir do mesmo ano foi desenvolvido o projeto de cooperação internacional “Escola de todos”, com participação de Angola e Cabo Verde. A ação contemplou a formação de professores multiplicadores e subsidiou a formulação de políticas públicas de inclusão escolar nos países participantes.

No que se refere à disponibilização de recursos, o Fundef, que até 1999 não sofreu alterações em valores, obteve, entre 2000 a 2004, acréscimo de 5% para alunos de quinta a oitava séries (sexto ao nono anos, na atual nomenclatura) e educação especial, elevando o investimento ao patamar de 7% para a modalidade em 2005. Em 2007 é criado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que ampliou o investimento na educação básica, duplicando a disponibilização de recursos entre os anos de 2002 e 2010, seguindo o aumento do orçamento para a educação pelo governo federal.

Gráfico 2 – Recursos disponibilizados ao FUNDEB



FONTE: BRASIL (2010, p. 131)

O Decreto 6571/2008 estabelece que o AEE pode ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público. Dessa forma, no âmbito do FUNDEB, é liberado o financiamento do AEE. Essa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, institui que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização. Como resultado da implantação da referida política, entre 2000 e 2012, as matrículas desses estudantes em escolas regulares subiram de 81.695 para 620.777 (aumento de 659%). Em 2012, 75,7% desses estudantes matriculados na Educação Básica estavam estudando em salas comuns, sinalizando um rompimento com o histórico de exclusão.

O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, objetiva promover o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência entre zero e dezoito anos com deficiência que são atendidas por meio do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Implementada no âmbito do programa “Caminho da Escola”, o transporte escolar acessível priorizou o atendimento dos municípios com maior número de beneficiários do BPC, com deficiência, em idade escolar obrigatória fora da escola. Os Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) foram instituídos pelas Secretarias de Educação com o apoio do MEC. A função dos NAAHS é orientar os sistemas de ensino para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as necessidades específicas de estudantes com altas habilidades/superdotação.

O objetivo do Plano Nacional de Educação 2014, é que até 2024 sejam criados espaços adequados (infraestrutura, materiais didáticos e recursos), capacitados os educadores e preparados os funcionários e alunos para a absorção na rede de ensino regular dos alunos com deficiências.

Como as Escolas Especiais e as APAEs seriam extintas, alguns segmentos da sociedade e as APAEs se mobilizaram e então, o PNE 2014-2024 trouxe em seu bojo a seguinte redação da meta 4:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente na rede regular de ensino**, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, **escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados**. (grifos nosso) (PNE, 2014)

Quando o texto legal utiliza a palavra “preferencialmente”, conforme destacamos na citação acima, isto significa que o lobby praticado pelas instituições privadas de educação especial atingiu seu objetivo: a manutenção da segregação de parte das pessoas com deficiência, retirando-as do convívio social da escola regular. Entretanto, não parece ser a exclusão o propósito primeiro das instituições privadas, haja vista que a soma de recursos destinados à educação especial, para as instituições não governamentais, foi de mais de dois bilhões de reais, entre 2009 e 2012, recebidos do FUNDEB.

Tabela 3– Recursos do FUNDEB para instituições conveniadas (2009-2012)

FUNDEB			
Ano	Recursos AEE - Instituições conveniadas	Recursos Educação Especial conveniadas	TOTAL
2009	-	R\$ 282,271,920.02	R\$ 282,271,920.02
2010	R\$ 8,731,156.35	R\$ 284,510,279.51	R\$ 293,241,435.86
2011	R\$ 356,819,654.90	R\$ 320,844,961.40	R\$ 677,664,616.30
2012	R\$ 516,056,144.41	R\$ 325,825,270.91	R\$ 841,881,415.32
			R\$ 2,095,059,387.50

FONTE: BRASIL (2014)

As estratégias utilizadas pelo PNE (2014) são divididas em 19 itens, todas abrangendo formas de atuação junto a rede pública, como por exemplo:

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

[...]4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; (PNE, 2014)

Observa-se incluso às estratégias acima um cuidado na formulação de indicadores de qualidade, sejam estes direcionados à infraestrutura como para a capacitação profissional dos docentes. No que se refere às Escolas Especiais, o Plano Nacional de Educação de 2014 cita-as na estratégia 14, indicando a necessidade de implantação de qualidade e política de avaliação e supervisão das mesmas, através dos conselhos, ao mesmo tempo em que promoverá parcerias com instituições para ampliação das condições de apoio ao atendimento integral dos alunos com deficiência, bem como, para a ampliação da oferta continuada e na produção de material didático específico a essa demanda de alunos inclusos. Em paralelo, suscita a necessidade da criação de parcerias visando favorecer a participação das famílias e da sociedade para a construção de um sistema educacional inclusivo.

O enfoque dado pelo PNE (2014-2024) é o de fomentar a inclusão dos alunos com deficiência na rede de ensino regular. Sabendo da impossibilidade em virtude da existência de lacunas que impedem o atendimento equitativo de qualidade no ensino regular, o governo federal deixa em aberto a formação de parcerias com as escolas especiais. A segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em novembro de 2014, por meio de parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, foram apresentados eixos delineadores da articulação da educação brasileira enquanto política de Estado. (CONAE, 2014).

O tema de inclusão de pessoas com deficiência no ensino é tratado desde o primeiro eixo, indicando a preocupação de todos os agentes envolvidos na discussão para a efetiva universalização da educação. O documento possui seis eixos delimitadores, dos quais cinco se referem diretamente ao trato do aluno com deficiência, as condições de infraestrutura e recursos a serem disponibilizados pelas escolas, bem como, as atribuições de cada esfera política.

No eixo I, “Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação, Organização e Regulação”, observa-se o objetivo de “garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica” como princípio fundamental e basilar

para as políticas e gestão da educação básica e superior. Estabelece ainda a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade – superando a segregação de pessoas com deficiência, desigualdades sociais, étnico-raciais, gênero e diversidade sexual – garantindo assim, inserção na organização curricular da educação básica o ensino da “língua brasileira de sinais (libras) e braile”. (CONAE, 2014, p. 13) Ainda estabelece como estratégias garantias de condições para a implementação de políticas específicas visando o atendimento dos alunos com deficiência como formação de professores, oferta de professores para o AEE, profissionais de apoio, tradutores e intérpretes.

O eixo II, “Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos”, aponta aspecto basilar para a educação e objeto da política educacional. Seu objetivo é efetivar a educação pública democrática com qualidade social, banindo todos os tipos de exclusão ou preconceito em todos os níveis, etapas e modalidades nas escolas como: proselitismo, racismo, machismo, sexismo, homofobia, lesbofobia e transfobia.

Ressalta-se que no eixo II há a equiparação de todos os grupos que sofrem segregação e/ou exclusão social, abrangendo também os alunos com etnias diversas como indígenas e afro-brasileiros. Não existem tolerâncias para a segregação dentro das escolas.

No eixo III são demonstradas estratégias voltadas para a Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: Cultura, Ciência, Tecnologia, Saúde, Meio Ambiente, visando promover o estímulo para a criação de centros multidisciplinares de apoio, promover a inserção no mundo do trabalho (estrutura, materiais e profissionais) para alunos com deficiências.

No eixo IV, “Qualidade da Educação: Democratização do Acesso, Permanência, Avaliação, Condições de Participação e Aprendizagem”, é ressaltado o dever do Estado, art. 208 da CF/1988, quanto a “garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência”. A universalização do ensino com garantia de altos padrões de qualidade, garantindo financiamento e recursos para a inclusão no ensino regular.

No eixo V, “Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social”, são expostas as responsabilidades e atribuições entre a União, estados, DF e municípios, visando garantir a participação popular, cooperação federativa e regime

de colaboração. Assim, uma das estratégias é proporcionar uma formação continuada aos professores para atender a demanda dos alunos com deficiências e o financiamento de meios de transporte adequados aos atendimentos dos alunos inclusos.

Em paralelo ao PNE (2014) houve também a liberação do Caderno de Orientações para os municípios, denominado Plano Municipal de Educação – PME (2014), o qual deverá ser elaboração/adequado de acordo com o Plano Nacional no prazo limítrofe de um ano após a publicação do PNE, incluindo a aprovação pela Câmara Municipal e a sanção pelo Prefeito. Assim, conforme o Caderno de Orientações, é necessário que o município defina e distribua responsabilidades, elabore o documento-base, promova um amplo debate para enfim, redigir o Projeto de Lei. As diretrizes do PME devem estar alinhadas ao PNE e Plano Estadual de Educação (PEE), e abrangerem todo o município, ou seja, todas as necessidades educacionais do cidadão. Ressaltando ainda que “Os planos decenais de educação são elementos centrais para a consolidação da democracia, da inclusão social e da garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas” (PME, 2015, p. 20).

Se ao Estado cabe a tarefa de buscar constantemente caminhos que superem os obstáculos presentes ou futuros no meio social às pessoas com deficiência, limitadores do acesso universalizado, à escola, por sua vez, exige-se um compromisso com e para todos, construindo espaços sociais inclusivos, organizados para o atendimento integral das características e necessidades de todos os cidadãos. Haja vista os desafios da ampliação envolverem a continuidade de investimentos na formação de educadores, no aprimoramento das práticas pedagógicas, na acessibilidade arquitetônica e tecnológica, na construção de redes de aprendizagem, no estabelecimento de parcerias entre as pessoas da comunidade escolar e na intersetorialidade da gestão pública.

A SECADI (BRASIL, 2016, p. 6), enfatiza a necessidade de lutar contra a discriminação, defendendo a inclusão das pessoas com deficiência, conclamando todos para um debate crítico sobre as “práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais”, induzindo “ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares”.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005, *apud* ALONSO, 2013).

A educação, constitucionalmente considerada direito de todos, tem de estar voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo, estando a educação inclusiva relacionada à educação de crianças, independente das dificuldades existentes, em um mesmo ambiente escolar.

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (RODRIGUES, 2003, p. 119).

A proposta de inclusão, sustentado pelo Ministério da Educação, envolve mudanças nas políticas públicas visando:

[...] repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada. [...] Esta perspectiva conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças. (BRASIL, 2016, p. 7)

A base legal do modelo acima se baseia nos princípios resultantes dos debates nas Conferências Nacionais de Educação (CONEB) nos anos 2008, 2010 e 2014. Cabe ressaltar que as CONEB entenderam que a educação especial tem como objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade

arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2016, p. 11)

Para alcançar os objetivos, o Estado fornece subsídios para modificar a escola, abrangendo substancialmente infraestrutura e condições de acessibilidade, visando a recepção de alunos com deficiência. O apoio técnico e financeiro recai sobre a SECADI, conforme necessidade e demanda das escolas e os recursos existentes.

Mesmo sendo ofertados meios e instrumentos para concretização do processo de inclusão nas escolas regulares, o governo federal reconhece a existência de dificuldades quanto à mudança cultural em face das práticas discriminatórias existentes entre os agentes integradores da escola (pais, professores, funcionários e alunos). Mudar um paradigma construído há séculos e fortalecido por políticas públicas excludentes ao longo dos anos é uma tarefa complexa, que demanda maior tempo para superação de um pensamento dualista, que classifica arbitrariamente o “normal”, excluindo o que estiver fora do que se predeterminou que seja “normal”, transcendendo para o que é vital: o respeito à vida e à dignidade humana.

Os marcos legais mencionados neste capítulo apontam para o dever do Estado de prover as condições de acesso, participação e aprendizagem de alunos com deficiência, inclusive aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em todas as práticas escolares. Além disso, também é imprescindível facilitar o acesso à informação e ao conhecimento destas regulações e das particularidades da modalidade da educação especial, pela sociedade civil em geral e, especificamente, pelos membros dos Conselhos, que participam diretamente na avaliação e aprovação destas políticas.

4 EDUCAÇÃO E MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR

4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DO MUNICÍPIO

Segundo a pesquisadora Viviane Buyar (1988), pesquisas arqueológicas demonstram que em Araucária desde 2.000 a. C., foram descobertos vários sítios arqueológicos onde se evidencia a atuação humana, pequenos grupos que moravam em pequenas aldeias e se ocupavam da caça e da coleta de alimentos pelas matas. Entre os grupos indígenas que habitaram a região, destacam-se os Tinguis – tribo tupi-guarani – pela quantidade de indivíduos existentes nos campos de Curitiba a partir da encosta ocidental da Serra do Mar – onde se localizam hoje os municípios de São José dos Pinhais, Piraquara, Campo Largo, Araucária, Campina Grande e Rio Branco. A elevada presença desse grupo indígena originou o nome primitivo da região, Tindiquera, que em tupi-guarani significa pertence aos Tinguis. Na época do descobrimento do Brasil, a região já era conhecida por Tindiquera, conforme é demonstrado nos mapas da época construídos por viajantes nos séculos XVI e XVII. (BUYAR, 1988)

O processo de colonização da região se deu com a fixação de luso-brasileiros na região dos Tinguis, iniciando o processo de miscigenação entre brancos, africanos e índios. Com o passar do tempo, tanto a cultura quanto os hábitos dos colonizadores acabaram por se sobrepor aos dos habitantes primitivos, e por meio dos contínuos processos de desbravamento os luso-brasileiros se apropriam “dos territórios indígenas, destruindo o meio ambiente em que estes viviam, diluindo a cultura nativa e favorecendo, em consequência, o extermínio dos indígenas que habitavam a região.” (ARAUCÁRIA, 2010, p. 17)

Domingos Roiz da Cunha foi o primeiro a requerer terras na região de Tindiquera, em 1668, e no final do século XVII, a população era composta de famílias povoadoras, índios, escravos, mestiços e pessoas em busca de trabalho – o que consistia em cultivo da terra e criação de gado em pequena escala, praticamente para o sustento individual das famílias. A maioria dos moradores vivia em estado de absoluta pobreza, tal como o restante do Paraná, sendo obrigada a comer sem sal e impossibilitada de pagar a confissão anual exigida pela Igreja

Católica. Até 1730, Araucária se ligava a Tindiquera por uma picada, mais tarde denominada de caminho de Tindiquera.

O tropeirismo trouxe grande impulso para a região mediante a abertura de caminhos entre São Paulo e Rio Grande do Sul, criação de novas oportunidades de empregos e crescimento comercial. Em 1791 a região já produzia feijão, milho, fumo, toucinho, trigo e erva mate, promovendo a abertura de um caminho ligando Tindiquera a São José dos Pinhais, ampliando as relações comerciais entre as regiões.

O século XIX trouxe consigo a exploração da erva-mate, identificada como congonha e utilizada como alimento e/ou estimulante espiritual. Em 1866 é elevada à categoria de Freguesia do Iguassú, contando com 2.565 habitantes, dos quais 125 eram escravos. O mate trazia lucro à região tornando-se a única produção, ocasionando a escassez e o aumento de preços dos demais gêneros alimentícios. A partir da segunda metade desse século ocorre a chegada dos primeiros grupos de imigrantes alemães e poloneses, cuja presença alterou significativamente o perfil socioeconômico e demográfico da Freguesia do Iguassú, também a chegada do imigrante inglês Walter Joslin, o qual foi responsável pela construção da primeira ponte sobre o Rio Iguaçu e pela igreja de Thomaz Coelho. Logo na sequência, próximo ao final do século à época da criação do município, chegam os grupos de imigrantes judeus, italianos, ucranianos e portugueses. Em 1890, graças ao governador do Estado do Paraná, Almirante José Marques Guimarães, o qual permaneceu no cargo apenas três meses, ocorre a elevação da Freguesia do Iguassú para Araucária, com a assinatura do Decreto n. 40 em 11 de fevereiro de 1890. (BOSCHILIA, 2010)

Salienta-se que a emancipação política do município se deu graças a consolidação do processo imigratório e esse momento foi coincidente com uma nova configuração do poder, marcada pela inserção dos imigrantes na esfera político-administrativa. Por outro lado, o crescimento econômico do município passou a atrair novos imigrantes, como os tchecos e árabes. No pós-segunda guerra mundial, Araucária recebe os imigrantes japoneses, que a partir de meados da década de 1950 se fixaram na região da Fazendinha, Capela Velha e Costeira e também por outros imigrantes vindos da Escócia, da Grécia e da União Soviética.

O Município de Araucária está localizado na Região Metropolitana de Curitiba

(RMC), no primeiro planalto paranaense, ocupando uma área de 461 km², a 857 metros do nível do mar e com clima temperado. É banhado pelos rios Iguaçu, Barigui, Verde e Passaúna (que abastece a cidade), limitando-se com os municípios de Balsa Nova, Campo Largo, Contenda, Curitiba e Mandirituba, conforme demonstra o mapa a seguir.

Figura 5 – Mapa geográfico da Região Metropolitana de Curitiba



FONTE: GUIA GEO (2014)

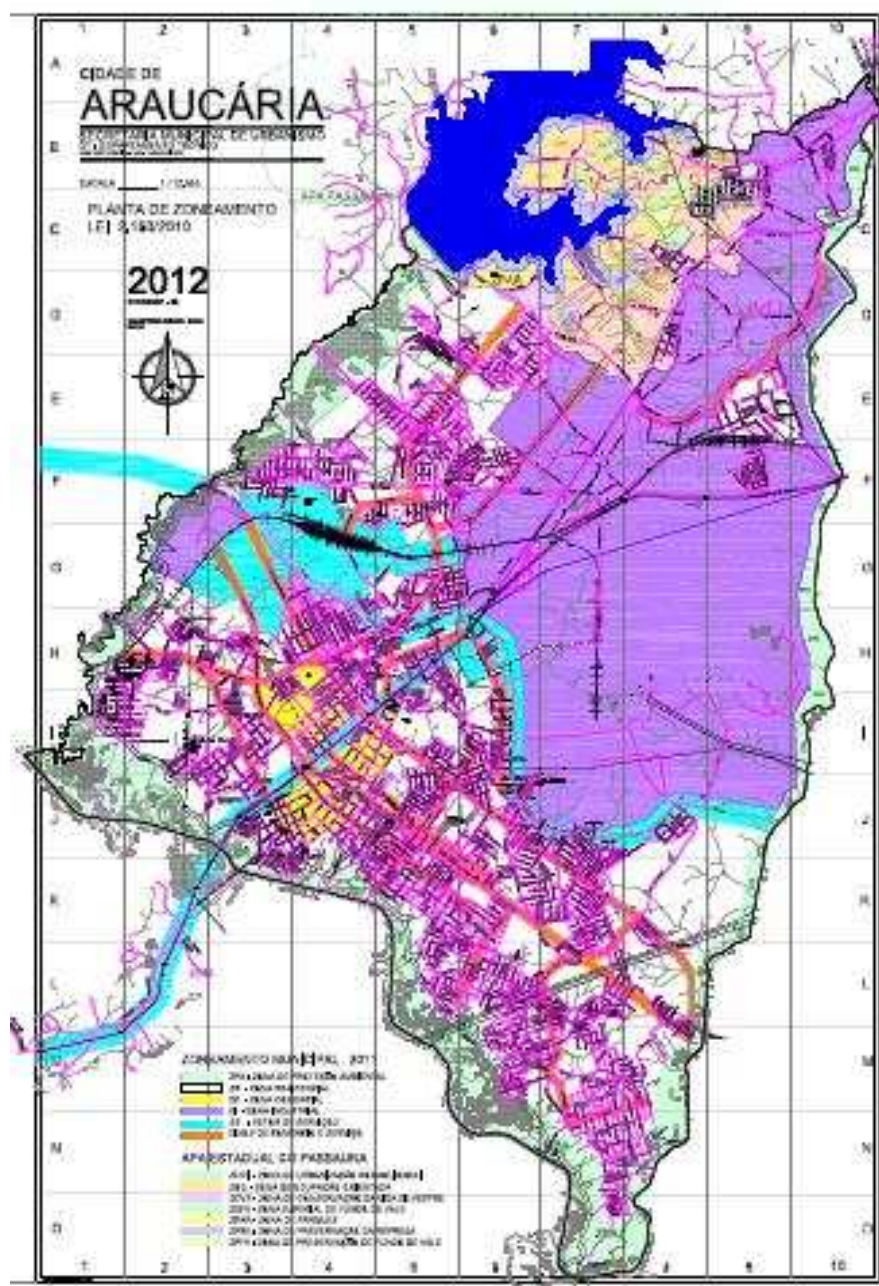
Desde o início da ocupação do território, como apresentado anteriormente, até a década de 1970 as atividades econômicas desenvolvidas pelos habitantes de Araucária se encontravam ligadas predominantemente à agricultura, a qual esteve presente em todas as fases de desenvolvimento do Município. Com a chegada dos

imigrantes europeus, o Município se transforma em grande produtor de alimentos, posto mantido até os dias atuais. A vocação industrial, por sua vez, começa no início do século XIX como consequência da sua produção agrícola, pois os primeiros moinhos instalados na região foram decorrentes da larga produção de cereais (ARAUCÁRIA, 2016). As atividades desenvolvidas pela indústria dependiam da agricultura para a obtenção da matéria-prima, como o caso das fábricas de palhões, das indústrias de massa de tomate, de linho e do próprio comércio local. (CARNEIRO JR e BARCIK, 1999)

A partir dos anos 1970, a economia local, predominantemente agrária, se diversificou, dando espaço à indústria e à expansão urbana. Tal mudança se deu, em grande medida, mediante intenso processo de mecanização, somado à larga utilização de defensivos agrícolas, que substituíram a mão de obra dos trabalhadores rurais, fazendo com que a população rural migrasse para a área urbana. A criação, em 1973, do Conselho Industrial de Araucária (CIAR) e a instalação da Refinaria da Petrobras (REPAR), em 1972 (ARAUCÁRIA, 2016), fomentaram o desenvolvimento econômico da região, fazendo com que a população urbana aumentasse rapidamente. Em consequência do crescimento populacional, a expansão do quadro urbano gerou o desenvolvimento do comércio e dos serviços, a especulação imobiliária e o convívio com a poluição ambiental. (CARNEIRO JR e BARCIK, 1999).

O fato é que Araucária contava com diversos aspectos decisivos para que empresas nacionais e internacionais viessem a se instalar no perímetro do município, como a proximidade em relação a grandes centros consumidores, a existência de recursos naturais abundantes, as ligações de fácil acesso e boa qualidade por via terrestre e aérea (através do aeroporto de São José dos Pinhais, a 25 km) e marítima (pelo porto de Paranaguá, acessível tanto por estrada de ferro quanto por rodovias, distante cerca de 120 km). Neste contexto, houve ampliação da infraestrutura e modernização da economia local, que se tornam visíveis na própria distribuição espacial e no zoneamento urbano.

Figura 6 – Mapa geográfico de Zoneamento de Araucária



FONTE: ARAUCÁRIA (2014)

A área em lilás na figura acima representa o espaço destinado às indústrias no território do município. Pode-se perceber que a área equivale a uma porção significativa do espaço urbano do município. Esta destinação de espaço vai ao encontro dos esforços mobilizados pelo governo municipal no sentido de trazer indústrias para a criação de um novo pólo siderúrgico, voltado à indústria

automotiva. O gasoduto TBG²⁷ ofereceu, ainda, facilidade e regularidade no abastecimento de energia a baixo custo, com um grande potencial para toda a região, em especial para Araucária. A nova unidade fabril da Companhia Siderúrgica Nacional, a Cisa, oferece para o município, desde 1999, o mesmo impacto, senão maior, que a Refinaria Getulio Vargas (REPAR) na década de 1970.

Em 2014, a prefeitura de Araucária realizou um estudo sobre as características demográficas e populacionais do município de Araucária. A empresa de consultoria contratada apresentou o resultado do estudo no documento intitulado *Diagnóstico socioterritorial de Araucária-PR 2014*. Em relação aos dados socioeconômicos do município, o Diagnóstico aponta inicialmente os aspectos da evolução de indicadores sociais. O Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDHM) é um dos índices aferidos pela Organização das Nações Unidas, medido por porções territoriais (no caso brasileiro, a menor divisão administrativa é o município). O IDHM é composto por três indicadores do desenvolvimento humano: vida longa e saudável (longevidade), acesso ao conhecimento (educação) e padrão de vida (renda).

No contexto nacional, as regiões Sul e Sudeste do Brasil têm a maioria dos municípios concentrada na faixa de “alto desenvolvimento humano”. O estado do Paraná conta IDH de 0,749 (numa escala de 0 a 1) e é o quinto dos estados brasileiros com mais alto IDH. A capital, Curitiba, possui IDH de 0,823 ocupa o décimo lugar entre as cidades brasileiras (IBGE/PNUD, 2013). O município de Araucária, fundado em 1890, faz divisa com a capital. Araucária conta com IDH de 0,740, considerado alto e ocupa a 54^a posição no estado, num total de 399 municípios. Com uma população de 119.123,00 habitantes²⁸ em 2010, estimada em 129.209 habitantes para 2013, o município ocupa uma área de 468,67 quilômetros quadrados, na qual se distribui a população em uma concentração de 254,35 habitantes por quilômetro quadrado.

Considerando com ponto de partida o ano de 1991, os índices brasileiros tiveram aumento considerável. O IDH do município, considerado baixo nos anos 1990, passou para alto no relatório de 2013. Dos três indicadores do IDH, a

²⁷A Transportadora Brasileira Gasoduto Bolívia-Brasil S/A (TBG), criado em 1997, segundo a Prefeitura Municipal de Araucária (2014), é a empresa responsável pela operação, em solo brasileiro, do maior gasoduto da América Latina. São mais de 3.000 quilômetros de dutos que se estendem de Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia, até a localidade de Canoas, na Grande Porto Alegre, cruzando, em seu traçado, os estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

²⁸ IBGE (2010).

dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi a de educação, que aumentou 0,254 desde a primeira análise, seguida por renda e longevidade. Atualmente, a dimensão longevidade é considerada muito alta (0,852), seguida por renda (0,74), considerada alta e educação (0,639), considerada média.

Em vinte anos o município de Araucária aumentou o IDHM em 52,89%. O aumento está acima da média de crescimento nacional (47,46%) e da média de crescimento estadual (47%). Os dados indicam a redução do hiato de desenvolvimento humano ideal em 49,61%, ou seja, a distância entre o IDH do município e o limite máximo do índice (1) sofreu redução de aproximadamente 50% desde 1991. (ARAUCÁRIA, 2014, p.14). As taxas de crescimento demográfico do município são maiores que as taxas médias do país e do estado (que variam em torno de 1%) e apresentaram um crescimento anual na última década de 2,37%. A taxa de urbanização, desde 1991 até os dias atuais é de 5,15%. Para entender o reflexo a longo prazo, pode-se observar a projeção demográfica, que estima o número de habitantes em torno de 167.183 mil habitantes em 2024, ou seja, todas as políticas setoriais devem considerar o crescimento populacional.

A taxa de envelhecimento aumentou de 3,32% em 1991 para 4,53% em 2010, isto demonstra um aumento na qualidade e expectativa de vida da população local, evidenciado pelo aumento na dimensão longevidade. Observa-se que em 1991 a esperança de vida era de 68,3 anos, passando no ano 2000 para 73,2 anos e em 2010 para 76,1 anos. Logo, aumentou em 7,8 anos esta estatística (p.16).

Quanto aos aspectos habitacionais do município, o censo de 2010 apontou que havia 35.483 domicílios no município, sendo que 32.814 (92,48%), estão localizados na área urbana e 2.669 (7,52%) na área rural. Um dado significativo quanto aos domicílios é o que aponta que, do total municipal, 191 domicílios são comandados por adolescentes. Do total de domicílios, 26.266 são próprios, o que pode ser reflexo de políticas públicas para habitação, que têm incentivado, nos últimos anos, a aquisição de casa própria por meio dos programas para famílias de baixa renda. Como demonstrada na dimensão de trabalho e renda, esse perfil perfaz a grande maioria da população economicamente ativa. Quanto aos demais domicílios, 6.263 domicílios são alugados, 2.420 cedidos e 534 se encontram em condições não específicas. As moradias são, em sua grande maioria (69,17%), de alvenaria com revestimento, 5,51% não apresentam revestimento e 23,15% de

madeira aparelhada, 1,91% de madeira aproveitada e 0,24% em outras condições (ARAUCÁRIA, 2014, p.17-18).

Em relação à saúde, a esperança de vida ao nascer em Araucária aumentou em 7,8 anos nas últimas duas décadas, passando de 68,3 anos em 1991 para 76,1 anos em 2010. Em 2010, a esperança de vida ao nascer média para o estado é de 76,6 anos e, para o país, de 73,9 anos, portanto o índice do município é melhor do que a média da união e acompanha a média do estado.

O percentual de crianças nascidas de mães adolescentes é de 19,15 em 2011, e requer a atenção das políticas intersetoriais de saúde, educação, trabalho e renda, para que não haja inserção no mercado de trabalho com consequente evasão escolar, perpetuando o ciclo de vulnerabilidade familiar.

Os índices de mortalidade infantil do município (12/1000) mostram redução de 4% na última década. Os níveis brasileiros (16,7/1000) e o do Paraná (13,1/1000) mostram que a mortalidade infantil no município é menor do que no estado e unidade federativa. (ARAUCÁRIA, 2014, p.20)

Com a queda da taxa de natalidade de 2,9 para 1,9 filhos por mulher nas últimas duas décadas, e aumento da expectativa de vida, implica a médio prazo no envelhecimento populacional do município, ou seja, as políticas setoriais devem estar voltadas a este fato. É importante destacar a segunda causa de internação, relacionada a causas externas, dentre elas, acidentes de trânsito e agressões, que necessita de políticas intersetoriais voltadas ao assunto (ARAUCÁRIA, 2014, p.21)

As causas de morte entre adultos acompanham os níveis nacionais, com doenças do aparelho circulatório em primeiro lugar, entretanto, as causas externas de mortalidade estão em segundo lugar, seguida por neoplasias e doenças do aparelho respiratório. A segunda causa de mortalidade do município não acompanha os níveis nacionais, mostrando um aumento de óbitos relacionados a acidentes e agressões, que em dados nacionais costuma aparecer em quarto ou quinto lugar. (ARAUCÁRIA, 2014, p.22).

O estudo do município revelou que o rendimento médio mensal do trabalhador, segundo o último relatório de mercado de trabalho do ministério gira em torno de R\$956,53, com 64.979 empregos, dos quais 44.878 são formais. A taxa de pessoas desempregadas conforme o censo demográfico de 2010, foi de 5,78%.

A proporção de pobres, isto é o percentual da população residente com renda

familiar mensal per capita de até meio salário mínimo é de 3,13% no município. Esse fator pode ser influenciado pela baixa escolaridade da população, pois 63,28% dos trabalhadores com 18 anos ou mais possuem apenas o fundamental completo e 39,4% o ensino médio completo, evidenciando a falta de qualificação da mão de obra e conseqüente ganho salarial (ARAUCÁRIA, 2014, p.26-27).

Quanto a situação de renda e gênero da população economicamente ativa do município, demonstrando a concentração do ganho na faixa salarial descrita acima. É importante ressaltar também, que conforme aumenta o ganho salarial também aumenta a diferença no gênero. (ARAUCÁRIA, 2014, p.27). Assim constatou-se que a população economicamente ativa e ocupada que tinha ensino fundamental, passou de 42% no ano 2000 para 62% em 2010. Já a população ocupada com nível médio foi de 22% no ano 2000 para 40% em 2010.

A distribuição das pessoas ocupadas por posição na ocupação mostra que 39.807 pessoas com 16 anos ou mais tinham carteira assinada, 6648 não tinha carteira assinada, 10.241 atuam por conta própria e 659 são empregadores. São 929 pessoas sem remuneração e 725 trabalhadores na produção para o próprio consumo. A distribuição por grandes grupos de ocupação mostrou que os dois maiores grupos são da indústria de transformação, seguidos por comércio e reparação de veículos automotores e motocicletas e em terceiro lugar, trabalhadores da construção. Esses dados devem ser considerados na elaboração de políticas de qualificação da população vulnerável à pobreza. (ARAUCÁRIA, 2014, p.28)

A renda per capita de Araucária é de R\$956,53 e está abaixo da média do estado, embora o PIB per capita do município seja o primeiro do estado, o que reflete a concentração de renda. Quanto à distribuição de renda no município, dados do IBGE informam que 5,2% da renda estão com os 20% mais pobres, enquanto que 51,2% fica com os 20% mais ricos. Isto leva a reflexão da necessidade de conscientização da população com melhores condições de vida acerca do seu papel enquanto empregador de um adolescente que não frequenta a escola, ou de um responsável pelo domicílio que possui baixa escolaridade, no sentido de incentivar a população vulnerável a desenvolver estratégias que melhorem suas condições de vida (ARAUCÁRIA, p. 29-30)

A Lei 8742, de 7 de dezembro de 1993, chamada de Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), regulamenta e amplia o conceito da assistência social

como política pública de seguridade social, conforme garante a Constituição Federal de 1988. Entretanto, somente em 2004 ocorre a implantação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) pelo Ministério do Desenvolvimento Social. Com isto, a assistência social no Brasil passou a ser organizada em um Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O SUAS, criado em 2005, é caracterizado pela gestão compartilhada e cofinanciamento das ações pelos governos federal, estadual e municipal. O principal objetivo do SUAS é garantir o cumprimento das diretrizes da LOAS.

De acordo com o Artigo 1º da LOAS, a assistência social é um direito do cidadão e é um dever do Estado e se consubstancia como “política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”. No SUAS, as ações são organizadas tendo como referência o território (local) onde as pessoas moram, considerando suas demandas e necessidades. Os programas, projetos, serviços e benefícios são desenvolvidos nos territórios mais vulneráveis, tendo a família como foco de atenção.

Os programas e projetos da assistência social no SUAS são organizados em dois níveis de proteção: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial, dessa forma, a assistência social visa oferecer um conjunto de programas, serviços e benefícios de prevenção, proteção e enfrentamento de situações de vulnerabilidade e risco e de promoção e defesa de direitos. A proteção social básica tem como objetivo a prevenção, por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. A proteção social especial, por sua vez, tem por finalidade proteger de situações de risco as famílias e indivíduos cujos direitos tenham sido violados ou que já tenha ocorrido rompimento dos laços familiares e comunitários.

As ações de assistência social são executadas por unidades públicas chamadas de Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS), conforme o tipo de proteção social dedicado. O CRAS é um centro local, podendo haver muitos CRAS num mesmo município, enquanto que o CREAS pode ser local ou regional. Para que o SUAS funcione, existe o Cadastro Único para Programas Sociais (CADÚNICO),

que é um instrumento de coleta de dados e informações com o objetivo de identificar as famílias de baixa renda existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e distribuição de renda. O CADÚNICO é utilizado para seleção de beneficiários e integração de programas sociais. Além do Programa Bolsa Família (PBF), principal usuário, o CADÚNICO é a porta de entrada para diversos programas, tais como o programa “Minha Casa Minha Vida” e outros programas habitacionais, entre outros. Por meio desse sistema, é possível saber também quantas famílias e indivíduos são beneficiários do Programa de Bolsa Saúde da Família ou estão em situação de vulnerabilidade.

No município de Araucária, segundo dados do município e do cadastro único (CADÚNICO) de 2013 e 2014, 3.303 famílias recebiam o benefício básico do programa Bolsa Família. Outras 6.399 pessoas recebiam benefícios variáveis, sendo 858 beneficiários jovens (BVJ), 41 beneficiários nutriz (BVN), 34 beneficiários gestantes (BVG) e 1.243 beneficiários de superação a pobreza (BSP). O município tem 35 famílias cadastradas como catadoras de material reciclável cadastradas, 32 com renda per capita até meio salário mínimo, 4 com renda per capita até R\$140,00, 6 com renda per capita até R\$ 70,00. Destas, 25 são beneficiárias PBF. Em maio de 2013, o município contou 8.094 famílias registradas no Cadastro Único (famílias que recebem até meio salário mínimo per capita), com 3.793 famílias beneficiárias do Programa Bolsa da Família em fevereiro de 2014 (famílias com renda mensal inferior a R\$140,00 por pessoa). O total de repasse direto de recursos mensal é de R\$ 577.708,00. O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é concedido para 1697 pessoas. Destas 1027 são pessoas com deficiência e 670 são idosos. Do total de pessoas com deficiência, consta dos dados da SMED que 190 beneficiários estão matriculados na rede de ensino municipal.

Segundo dados do Diagnóstico, houve diminuição do total de famílias beneficiadas pelo BPC no período entre junho de 2011 e dezembro de 2013. Tal dado sugere duas interpretações. A primeira é a de que as ações setoriais estão resultando em aumento da qualidade de vida do público-alvo. A segunda diz respeito a eventuais cortes no orçamento das pastas de assistência social em todas as esferas de governo. A diminuição no período atingiu o patamar de 27,17%.

Segundo o relatório de informações do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), no município, 98,67% das crianças e jovens de 6 a 15

anos do PBF têm acompanhamento de frequência escolar. Para jovens de 16 a 17 anos o acompanhamento chega a 99,6%. A média nacional é de 35 %. O município está acima da média, mas ainda assim é importante que as secretarias de assistência social e de educação se articulem para melhorar esse percentual, ou seja, para aumentar o número de famílias cujos filhos têm frequência escolar verificada. Na área da saúde, o acompanhamento chega a 90,32% das famílias com perfil, ou seja, aquelas com crianças de até 7 anos ou com gestantes. A média nacional é de 73,12 %, o que coloca novamente a posição do município acima da média, segundo dados do SUS (ARAUCÁRIA, 2014, p.32-35).

Em relação às condições de moradia das 3.771 famílias beneficiárias do PBF em Araucária, os dados levantados pelo Diagnóstico informam que 89,44% dos domicílios têm água encanada, 6,93% captam água de poço ou nascente e 131 famílias não têm abastecimento especificado (ARAUCÁRIA, 2014, p.35).

O estudo aponta que famílias em extrema pobreza, isto é, aquelas famílias que têm renda per capita inferior a R\$ 70,00, são minoria em Araucária (1,3%), colocando o município abaixo da média brasileira (30,33%) e do estado (2,3%). O percentual equivale a 1.502 pessoas em extrema pobreza, das quais 774 (49,6%) são mulheres e 757 (50,4%) são homens. Com relação à faixa etária, essa população é distribuída da seguinte forma: 75 crianças de 0 a 3 anos; 61 crianças de 4 a 5 anos; 385 crianças de 6 a 14 anos, 109 adolescentes de 15 a 17 anos, 436 pessoas com 18 a 39 anos, 299 pessoas com 40 a 59 anos e e 137 pessoas com 65 anos ou mais (ARAUCÁRIA, 2014, p.38).

Com relação ao acesso à rede pública de ensino do grupo estudado, há baixa cobertura da rede escolar para as famílias em situação de vulnerabilidade. Do total de 116 jovens e crianças que não estavam frequentando unidades educacionais, 67 crianças de 0 a 3 anos, 17 crianças de 4 a 5 anos, 17 crianças de 6 a 14 anos e 15 jovens de 15 a 17 anos (ARAUCÁRIA, 2014, p.39).

A deficiência de maior predominância nesta população é dificuldade para enxergar (202 pessoas), seguida por deficiência para locomoção (148 pessoas) e deficiência ouvir (63 pessoas). Também havia 42 pessoas com alguma deficiência intelectual. Os dados apontam também preocupantes 7,32% da população de 10 a 13 anos exerce ocupação. (ARAUCÁRIA, 2014, p.40).

O levantamento de dados da Prefeitura (ARAUCÁRIA, 2014) também trouxe

um estudo da territorialização das vulnerabilidades do município. Foram contabilizados na rede socioassistencial municipal 6 CRAS e 2 CREAS em funcionamento, distribuídos em 6 territórios, sendo uma unidade para a região central e as demais cinco para outras regiões da área urbana. A zona rural não conta com unidades de atendimento social físicas.

Primeiramente, na leitura por vulnerabilidades, o estudo apontou que em todos os territórios há concentração de população residente em domicílios com renda per capita até 70 reais, representando um percentual de até 3% de domicílios por território. Quanto ao percentual de domicílios beneficiários do PBF no município, as maiores concentrações (de 10 a 14%) foram identificadas nos CRAS Costeira e Industrial. No CRAS Centro há um e no CRAS Boqueirão há 9 setores censitários, com concentração proporcional. Quanto ao percentual de pessoas de referência do domicílio que estavam desempregadas, os territórios Boqueirão, Centro e Industrial apresentaram maior concentração. No CRAS Costeira, 4 setores censitários apontaram concentração.

Quanto à frequência escolar, nos CRAS Boqueirão, Costeira e Centro constatou-se concentração de crianças de 0 a 5 anos que não frequentam unidades educacionais. Na faixa etária de 4 a 5 anos, também houve registrado nos CRAS Tupy, Industrial e na zona rural. Estes mesmos equipamentos são também de maior concentração de famílias de baixa renda. Há concentração de até 4% do percentual de população com pelo menos uma deficiência grave e baixa renda em todos os territórios, exceto no CRAS Tupy (ARAUCÁRIA, 2014).

4.2 A POPULAÇÃO ESCOLAR DE ARAUCÁRIA

Além dos dados contabilizados em 2014 pelo diagnóstico do município, os dados do Censo do IBGE (2010) mostram 84,67% das crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola, 89,63% de 11 a 13 anos, e 58,16% de 15 a 17 anos. Esses dados são importantes e precisam ser considerados na construção de políticas públicas intersetoriais, visto que a evasão escolar a longo prazo reflete em demanda para a assistência social, pois a baixa qualificação profissional reflete em baixa renda para a família (p. 23-24). Verifica-se também que 74% das crianças entre 0 a 3 anos não são atendidas pela rede escolar, contra 38% das que estão

entre 4 a 5 anos e 3% das que estão entre 6 a 14 anos.

Segundo dados do *Caderno Estatístico* do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2016) referentes ao município de Araucária, a população regularmente matriculada na rede de ensino básico e profissional ultrapassa três dezenas de milhares de estudantes, dos quais quase 21 mil estão matriculados no ensino fundamental, seguidos pelos estudantes do ensino médio (5893 matrículas) e pelos alunos da educação infantil (4699 matrículas), conforme pode se observar na tabela abaixo.

Tabela 4 – Matrículas na rede básica de ensino de Araucária em 2015

MODALIDADE	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				TOTAL
	REDE PÚBLICA			REDE PRIVADA	
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL		
Educação infantil	0	0	5852	707	6559
Pré-escola	0	0	2426	413	2839
Ensino fundamental ²⁹	0	3158	15696	2133	20987
Ensino médio ³⁰	0	5183	0	710	5893
Educação profissional	0	94	0	542	636
Total	0	8435	19835	3945	32215

FONTE: Adaptado de IPARDES (2016, p. 18)

A rede de ensino básico está composta predominantemente por unidades da rede pública municipal de ensino (ver quadro abaixo), concentrando 66% do total de estabelecimentos de ensino básico por modalidade (total de 68). Os dados do *Caderno Estatístico*, baseados no censo escolar do Ministério da Educação, apontam que, em 2015, havia registro de duas escolas especiais, uma da rede municipal e outra da rede privada de ensino, conforme demonstrado na tabela a seguir.

²⁹ Inclui matrículas do ensino de oitavo e nono anos.

³⁰ Inclui as matrículas do ensino médio (educação geral), do ensino integrado à educação profissional e do magistério.

Tabela 5– Estabelecimentos de ensino da rede básica de ensino em Araucária por dependência administrativa, etapa e modalidade em 2015³¹

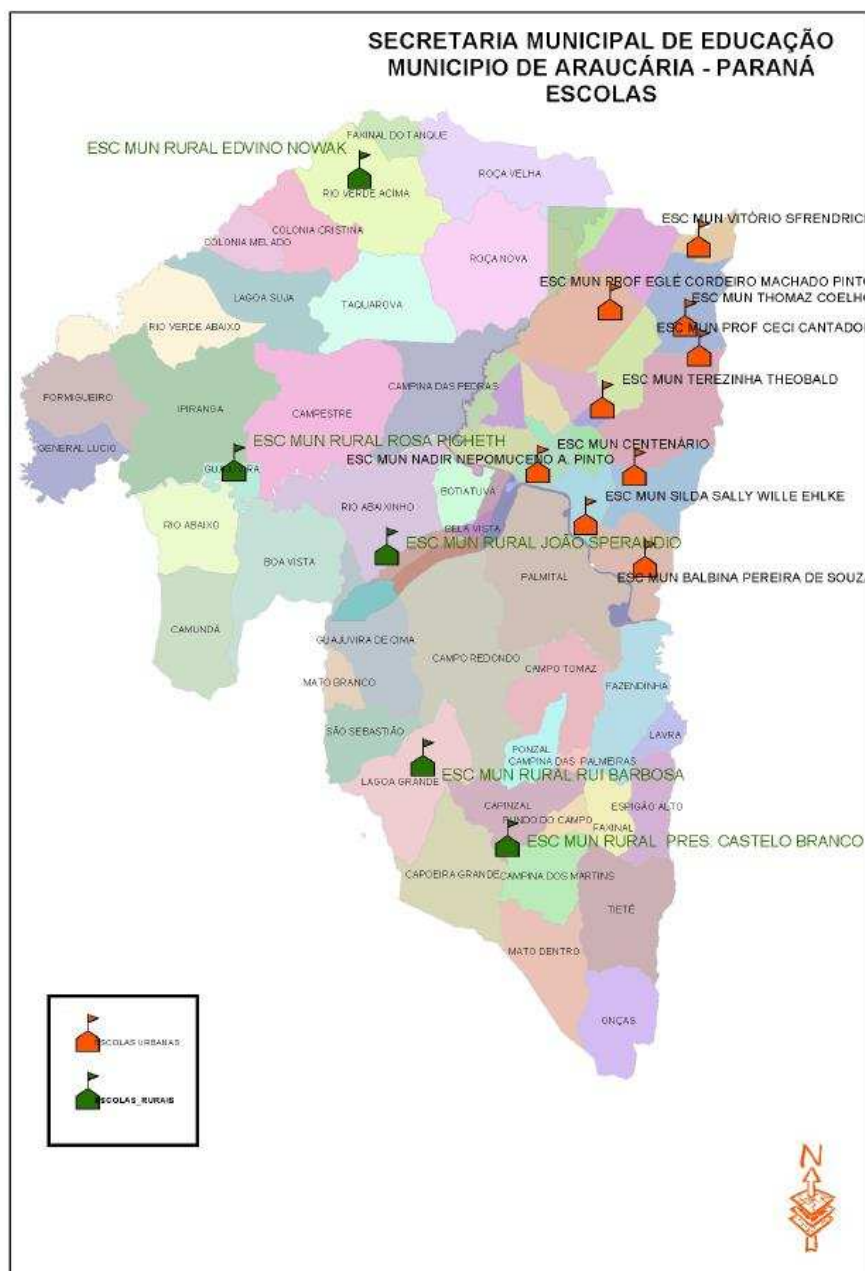
ETAPA / MODALIDADE	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				TOTAL
	REDE PÚBLICA			REDE PRIVADA	
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL		
Educação Infantil	0	0	30	5	35
Pré-escola regular	0	0	32	9	41
Ensino fundamental regular	0	10	35	14	59
Ensino médio regular	0	16	0	7	23
Ensino profissional regular	0	1	0	1	2
Educação especial	0	0	1	1	2
Educação de jovens e adultos (EJA)	0	1	8	1	10
Total	0	17	68	18	103

FONTE: Adaptado de IPARDES (2016, p. 19)

Apesar dos dados fornecidos pelo IPARDES (2016) sobre a existência de apenas duas escolas especiais no município de Araucária, a realidade do município contradiz esta informação, pois há três escolas especiais, atualmente, duas delas com a nomenclatura de Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado, mantidas pelo município, e, outra, trata-se de uma Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, mantida pelo governo do Estado, a APAE. O censo de 2010 revelou que no município havia 67 crianças de 0 a 3 anos na extrema pobreza não frequentando creche, o que representa 89,8% das crianças nessa faixa etária e grupo populacional. Entre as crianças de 4 a 5 anos, havia 17 crianças fora da escola (28,8% das crianças extremamente pobres nessa faixa etária) e, no grupo de 6 a 14 anos, era 17 (4,3%). Atualmente o município possui 103 escolas que atendem uma demanda pouco maior que 32.000 alunos. As principais unidades encontram-se localizadas conforme demonstrado no mapa a seguir.

³¹ O número total de estabelecimentos de ensino pode variar porque cada estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa ou modalidade.

Figura 7 – Mapa temático das principais escolas municipais de Araucária



FONTE: ARAUCÁRIA (2014)

Segundo o IPARDES (2016), quanto à disponibilidade de pessoal, o município de Araucária contava, em 2015, com um total de 1501 professores nas unidades educacionais, principalmente no ensino fundamental regular, que concentra 72,15% do total (1083), conforme aponta a tabela a seguir.

Tabela 6 – Docentes na rede básica de ensino de Araucária em 2015

ETAPA / MODALIDADE	REDE DE ENSINO				TOTAL
	REDE PÚBLICA			REDE PRIVADA	
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL		
Educação infantil regular	0	0	179	62	289
Pré-escola	0	0	156	30	186
Ensino fundamental regular	0	199	770	159	1083
Ensino médio regular	0	306	0	91	384
Educação de jovens e adultos (EJA)	0	50	12	11	72
Total	0	398	897	299	1501 ³²

FONTE: Adaptado de IPARDES (2016, p. 19).

4.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL ARAUCARIENSE

A Educação Especial em Araucária teve seu início no final da década de 1960, mais precisamente em 1967, quando foi criada uma classe especial³³ na área de deficiência mental no então Grupo Escolar Dias da Rocha. Com relação ao ensino especial, tem-se início em 1982 quando a Secretaria de Educação, impulsionada pelo avanço das práticas pedagógicas e a demanda provocada pelo alto índice de crescimento populacional do município, instalou outras duas classes de ensino especial nas escolas municipais Ibraim Antonio Mansur e Vespertino F. Pimpão, as quais obedeciam a legislação vigente. Essas classes passaram a atender aos alunos que apresentavam algum tipo de alteração do desenvolvimento global. (ARAUCÁRIA, 2010).

Na mesma década, devido ao apoio da comunidade, a ajuda de profissionais e empresários, foi fundada³⁴ a primeira Escola Municipal de Ensino Especial, a qual foi inaugurada como Escola Municipal de Ensino Especial Tindiquêra, e que

³²Segundo o IPARDES, o total de docentes do município pode divergir do total de docentes do Estado, haja vista a eventual ocupação, pelo mesmo profissional, de dois postos no mesmo município ou postos em dois municípios ou mais e em duas dependências administrativas ou mais (2016, p. 19).

³³A Lei 5.692, de 1971, apresenta conteúdo fortemente tecnicista. No que tange à Educação Especial, a Lei 5.692, em seu Art. 9, prescreve:(...) os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 2012)

³⁴ Data de fundação: 23 de junho de 1987.

funcionou inicialmente nas instalações da Associação dos Empregados da Petrobras de Araucária (ASSEPAR). Com o aumento gradativo do número de alunos, tornou-se imprescindível a construção de um espaço próprio, com capacidade e infraestrutura capazes de atender a demanda existente.

Assim, em 1992, por meio do Decreto Municipal 9481/92, foi criada a Escola Municipal de Ensino Especial Joelma do Rocio Túlio, reconhecida pela Resolução 1491/91, da Secretaria Estadual de Educação, a escola passou a pertencer à Prefeitura Municipal de Araucária, tendo colaboração de entidades como a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), a Associação de Proteção à Maternidade e Infância (APMI) e a Associação de Pessoas Portadoras de Deficiência (APPD).

Em 1987 foi criado o Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Visual (CAEDV) com o objetivo de atender alunos que apresentavam baixa visão e cegueira. Seu funcionamento iniciou na Escola Municipal David Carneiro, posteriormente transferido para a Escola Municipal General Celso de Azevedo Daltro Santos.

Em 1991 foi criado o Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Auditiva (CAEDA) com o objetivo de atender alunos com surdez profunda, tendo sido ampliado o seu programa em 2001 com o início do Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado para surdos de 1ª à 4ª séries (PERAE). Pouco tempo depois novos espaços destinados ao ensino especial foram criados no município.

A primeira Sala de Recursos para atendimento de alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem iniciou no final da década de 90. Em 1993 foi a vez da criação do Centro Ocupacional Especializado Professora Joana Belniak da Silva, no bairro de Campo Redondo, atualmente sob responsabilidade da APAE. Em julho de 1994 foi fundada a Escola de Educação Especial Agrícola Padre José Anusz, que atenderia, a partir de então, adolescentes, jovens e adultos, com deficiência acima de 16 anos.

No ano de 1994 houve também a criação do Departamento de Ensino Especial, incorporando a Coordenação de Ensino Especial existente desde 1986. A pesquisa aponta que no período de 1994 até o ano de 2011 o município contava com a seguinte estrutura vinculada ao Departamento de Educação Especial: 23

Salas de Recursos para o atendimento de alunos matriculados na rede pública que apresentassem dificuldades de aprendizagem, três Salas de Recurso de Condutas Típicas, 23 Classes Especiais³⁵ para alunos que comprovadamente apresentasse deficiência intelectual, 03 Escolas Especiais³⁶ para alunos que apresentassem deficiência intelectual e deficiência múltipla e 02 Centros de Atendimento para alunos que apresentam deficiência sensorial.

Tabela 7 – Atendimento na modalidade de educação especial na rede básica de ensino de Araucária em 2007

Serviços/Programa/Estrutura	Número de turmas	Número de alunos
Classes Especiais	23	259
Sala de Recursos de Dificuldades de Aprendizagem	23	393
Sala de Recursos de Condutas Típicas	3	30
CAE-V	10	88
CAE-S	3	18

FONTE:ARAUCÁRIA (2008)

Tabela 8 – Escolas especializadas da rede básica de ensino de Araucária em 2007

Serviços/Programa/Estrutura	Turmas	Alunos	Profissionais
Escola de Ensino Especial Joelma Do Rocio Túlio	22	144	28
Escola de Ensino Especial Prof. ^a Joana Belniak da Silva	12	130	10
Escola de Educação Especial Agrícola Padre José Anusz	17	113	19

FONTE:ARAUCÁRIA (2008)

No ano de 2008, o Conselho Municipal de Educação Araucária alterou, por meio do Parecer 09/2008, a estrutura pautada na Resolução de 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2001), negando e desconsiderando a Política de Educação Especial apontada pelo MEC que estava vigente desde o ano de 1993, denotando ambiguidade quanto a organização da educação especial.

³⁵ Regime substitutivo ao ensino comum.

³⁶ Regime substitutivo ao ensino comum.

Definitivamente identificando a continuidade das práticas tradicionais que justificavam a segregação em razão da deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais.

Neste período o CME de Araucária respaldou o caráter substitutivo da educação especial contrariando a perspectiva da organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo, embora o conteúdo do referido parecer tivesse enfatizado que os fundamentos legais haviam sido contemplados e atualizados em conformidade com a Política de Educação Especial recomendada pelo MEC.

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. (BRASIL, 2001).

No ano de 2009 o CME de Araucária foi questionado pela SMED sobre a manutenção das classes especiais e outros serviços que atuavam em regime substitutivo ao ensino regular, fortalecendo o processo de exclusão social dos alunos. Houve também o questionamento sobre o público atendido na modalidade de educação especial e sobre a nova estrutura do Atendimento Educacional Especializado.

O Parecer n.02/2016 do CME indica que, no ano de 2010 foram realizados estudos por uma comissão permanente da modalidade de educação especial e ensino fundamental com o objetivo de tomar ciência das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação, visando à reorganização da modalidade de Educação Especial diante das mudanças necessárias ao desenvolvimento de uma nova perspectiva do serviço que tinha como princípio fundamental a transversalidade:

Esse posicionamento não se traduz em práticas transformadoras capazes de propor alternativa e estratégias de formação e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino. Esta perspectiva conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de

formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.(BRASIL, 2001).

O Parecer 02/2016 do CME aponta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado nos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE)³⁷e nas Salas de Recursos Multifuncionais³⁸ para Altas Habilidades/Superdotação tipo I, para deficiências não sensoriais, ou tipo II, para deficiências sensoriais. Também há o Serviço Educacional de Apoio à Inclusão no Trabalho (SEAIT). Todos os serviços nas unidades educacionais relacionados ao processo de inclusão contam com profissional de apoio escolar e tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O município conta com cinco unidades educacionais exclusivas para a modalidade de educação especial. À exceção de um CMAEE, todos os demais funcionam em local alugado e sua gestão se dá por meio de indicação política, o que pode ocasionar o não atendimento ao princípio democrático de eleição de diretores. Cabe ressaltar que foi somente em 2016 que os CMAEE passaram a ser considerados unidades educacionais, o que implica em enfatizar o caráter pedagógico e educacional dos mesmos em detrimento de um atendimento mais voltado à reabilitação. Segundo a Prefeitura de Araucária (2016) os CMAEE possuem conselho escolar que avalia, acompanha e propõe políticas para cada centro. Os CMAEE são mantidos pela Prefeitura e são subordinados administrativamente à SMED. A Nota Técnica 55/2013/MEC/SECADI/DPEE aponta que os CMAEE são responsáveis por ofertar o atendimento educacional especializado (AEE)

[...] de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular; organizar e disponibilizar os recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e promover os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos; colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns, e produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços

³⁷ O trabalho realizado nos CMAEE são realizados por profissionais da educação com formação em nível de pós graduação na área de educação especial e na área onde está atuando.

³⁸ Os recursos disponíveis em cada tipo de sala foram detalhados no capítulo anterior.

públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2013).

O CMAEE especializado na área da surdez (CMAEE-S) oferta serviço de AEE utilizando bilinguismo, que pressupõe, obviamente, a utilização de duas línguas na escolarização. No caso, a Língua Brasileira de Sinais (oficial sob a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002) e a Língua Portuguesa. Atualmente atende alunos surdos e com implante coclear, desde a educação infantil até o ensino fundamental II.

O CMAEE especializado na área visual (CMAEE-AV) visa garantir a apropriação e acessibilidade do conhecimento de todas as pessoas com deficiência visual, seja esta caracterizada como baixa visão, cegueira ou outros acometimentos visuais (ambliopia funcional, doenças progressivas e distúrbios de alta refração). Atualmente atende 98 alunos. Este centro também desenvolve um programa municipal chamado “Olhar Araucária”³⁹, que objetiva contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem a partir da prevenção, identificação e encaminhamento para consultas oftalmológicas. A implantação deste projeto foi em 2009 e tinha por finalidade a identificação de possíveis deficiências visuais junto aos alunos dos CMEI e escolas. Hoje o programa faz parte do programa Saúde na escola.

O CMAEE-TGD é unidade especializada na área de transtornos globais de desenvolvimento. Foi fundado no ano de 2011 e oferta atendimento educacional especializado aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA)⁴⁰ e alunos com transtornos de conduta (TC). Atualmente o CMAEE-TGD atende 87 alunos desde a educação infantil.

O CMAEE-AI funciona dentro de duas unidades educacionais. Na parte que atua na Escola Joelma do Rocio Tulio, que atende alunos de 0 a 14 anos, o serviço de AEE atende alunos deficiência intelectual, com múltipla associada ou não a outra deficiência, deficiência física associada ou não a outras deficiências. Atualmente atende 86 alunos em caráter complementar ao ensino regular e 67 alunos em caráter substitutivo, conforme consta no relatório de matrículas da escola. Na

³⁹ Decorrente do Programa Olhar Brasil, instituído em 2007.

⁴⁰ É um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano. Apresentam quadro de déficits persistentes de comunicação e na interação social em múltiplos contextos, padrões restritos e repetitivos de comportamentos (estereotípias). As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

unidade Padre José Anucz, os alunos são atendidos a partir de 14 anos e não estão matriculados no ensino regular. Atualmente esta parte do CMAEE-AI atende 114 alunos, maiores de 16 anos.

Os CMAEE s–AI, na perspectiva da educação inclusiva deverão ter

a participação nas ações intersetoriais, envolvendo a escola e as demais políticas de saúde, assistência social, dentre outras. O Serviço de Saúde Especial – SSE, vinculado a Secretaria Municipal de Saúde de Araucária, é parte integrante do Departamento de Atenção Especializada. Organiza suas ações voltadas às pessoas com deficiência tendo como base as Diretrizes da Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência. Este serviço constitui-se por equipe multiprofissional (médico pediatra, médico neuropediatra, auxiliar de enfermagem, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, cirurgião dentista, auxiliar de consultório dentário, técnico de saúde bucal entre outros). Nesse mesmo contexto da intersetorialidade, o Serviço Social nos CMAEE – AI segue as Diretrizes da Política Pública para o Sistema Único da Assistência Social - SUAS, sendo este viabilizado por profissional assistente social e pelos Centro de Referência de Assistência Social – CRAS (ARAUCÁRIA, 2016).

Em consonância com a Política Nacional de Educação Inclusiva, a prefeitura de Araucária determinou que o público, constituído por alunos que apresentavam deficiência física, deficiência intelectual e altas habilidades e superdotação, passaria a ser atendido nas Salas de Recursos Multifuncional (SRM) na própria escola ou em outra escola no turno oposto ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes do ensino regular.

A elaboração e execução do Plano de AEE [...] dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais, conforme disposto no Art.9º (BRASIL, 2010).

A Secretaria de Educação Especial do MEC ofereceu equipamentos, mobiliário e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das SRM a partir das demandas e conforme o plano de ação articulada (PAR). No município, foram 38 as escolas que receberam SRM desde 2011.

Tabela 9 – Implantação da sala de recursos multifuncional em Araucária

ANO	QUANTIDADE DE SALAS DE RECURSOS
2009	14
2010	03
2011	21
Total	38

FONTE: Adaptado de BRASIL (2005 a 2011).

A seguir são apresentadas as unidades educacionais que receberam as Salas de Recurso multifuncional, sabe-se que são em grande maioria escolas municipais , porém alguns CMEIS e escolas estaduais também foram contempladas.

Tabela 10 – Sala de recursos multifuncional por unidade educacional e dependência administrativa no Município de Araucária- PR

UNIDADE	DEPENDÊNCIA
AGALVIRA B PINTO	ESTADUAL
ALDERICO Z OZORIO	MUNICIPAL
ALEIXO GREBOS	MUNICIPAL
AMBROSIO IANTAS	ESTADUAL
ANA MARIA V KAVA	ESTADUAL
AZUREA B.BELNOSKI	MUNICIPAL
BALBINA P DE SOUZA	MUNICIPAL
CMEI CALIFORNIA	MUNICIPAL
CELSO DE A D SANTOS	MUNICIPAL
CMEI DALLA TORRE	MUNICIPAL
DIAS ROCHA	ESTADUAL
EDVINO NOWAK	ESTADUAL
EGIPCIANA S.P.CARRANO	MUNICIPAL
EGLE C.MACHADO PINTO	MUNICIPAL
ELIRIO ALVES PINTO	MUNICIPAL
ELIZABETH WERKA	MUNICIPAL
ELVIRA F BUSCHMANN	ESTADUAL
ELZEARIO PITZ	ESTADUAL
DELANI ALVES	MUNICIPAL
FAZENDA VELHA	ESTADUAL
GUAJUVIRA	ESTADUAL
HELENA WYSOCKI	ESTADUAL
IBRAIM A. MANSUR	MUNICIPAL
CMEI INDUSTRIAL	MUNICIPAL
CMEI JARDIM	MUNICIPAL
JARDIM FONTE NOVA	MUNICIPAL
JOAO SPERANDIO	MUNICIPAL
JULIO SZYMANSKI	ESTADUAL
JUSCELINO K OLIVEIRA	MUNICIPAL
LINCOLN S COIMBRA C	ESTADUAL
MARCELINO LUIZ ANDRADE	MUNICIPAL
MARCOS FREIRE	MUNICIPAL
MARIA AP.S.TORRES	MUNICIPAL
NADIR N.A.PINTO	MUNICIPAL
PAULO VI	MUNICIPAL
PLANALTO DOS PINHEIROS	MUNICIPAL
SILDA S.W.EHLKE	MUNICIPAL
TEREZINHA M.THEOBALDO	MUNICIPAL
TOTAL	38

FONTE: Adaptado de BRASIL (2005 a 2011).

Até o ano de 2016, de acordo com o programa Escola Acessível proposto pelo MEC, foram destinados R\$489.800,00 em recursos para acessibilizar as escolas Públicas no município, com valores que variam entre R\$8.500,00 e R\$12.500,00 por Unidade Educacional. De acordo com os dados disponibilizados pela SMED, até 2016 eram atendidos 420 alunos em SRM no município de Araucária.

Tabela 11 – Valor destinado às escolas do Município de Araucária-PR pelo Programa Escola Acessível

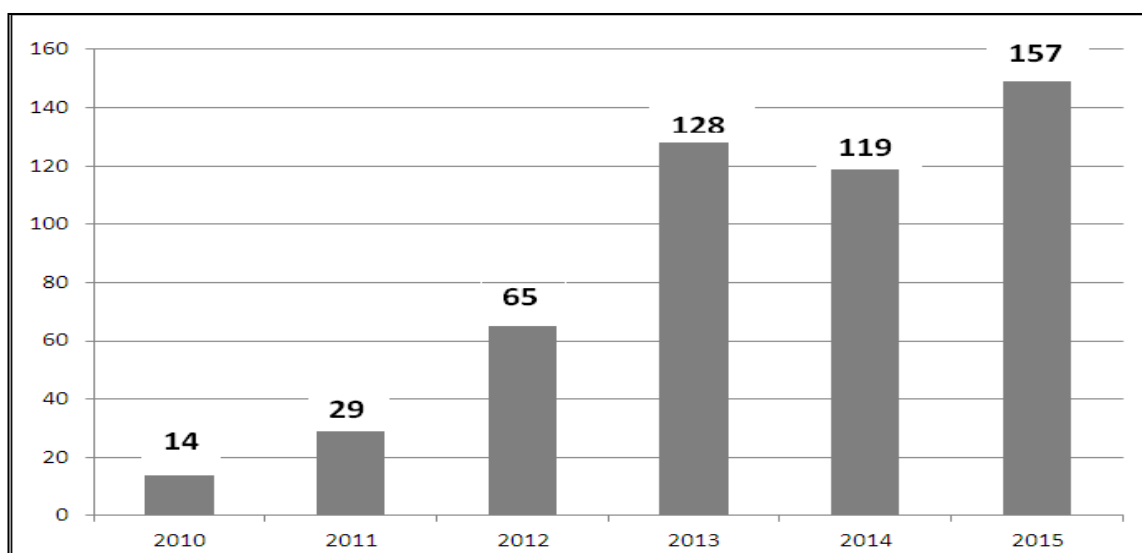
UNIDADE	VALOR DESTINADO
AGALVIRA B PINTO	12.500,00
ALDERICO Z OZORIO	10.000,00
ALEIXO GREBOS	10.000,00
AMBROSIO IANTAS	10.000,00
ANA MARIA V KAVA	10.000,00
AZUREA B.BELNOSKI	12.500,00
ANDREA MARIA S DIAS	10.000,00
ARCHELAU DE A TORRES	12.500,00
BALBINA P DE SOUZA	12.500,00
CALIFORNIA	10.000,00
CACHOEIRA	10.000,00
CELSO DE A D SANTOS	8.300,00
DALLA TORRE	8.300,00
DAVID CARNEIRO	12.500,00
DIAS ROCHA	10.000,00
EDVINO NOWAK	10.000,00
EGIPCIANA S.P.CARRANO	10.000,00
EGLE C.MACHADO PINTO	12.500,00
ELIRIO ALVES PINTO	10.000,00
ELIZABETH WERKA	9.000,00
ELVIRA F BUSCHMANN	12.500,00
ELZEARIO PITZ	10.000,00
DELANI ALVES1	10.000,00
FAZENDA VELHA	12.500,00
HELENA WYSOCKI	8.000,00
IBRAIM A. MANSUR	15.000,00
INDUSTRIAL	8.300,00
JARDIM DO CONHECIMENTO	8.300,00
JARDIM FONTE NOVA	12.500,00
JOAO SPERANDIO	10.000,00
JULIO SZYMANSKI	15.000,00
JUSCELINO K OLIVEIRA	12.500,00
LINCOLN S COIMBRA C	12.500,00
MARCELINO LUIZ ANDRADE	8.000,00
MARCOS FREIRE	12.500,00
MARIA AP.S.TORRES	12.500,00
NADIR N.A.PINTO	12.500,00
PAULO VI	12.500,00
PEDRO BISCAIA	10.000,00
PLANALTO DOS PINHEIROS	12.500,00
SILDA S.W.EHLKE	10.000,00
ROSA PICHET	10.000,00
RUI BARBOSA	8.300,00
TEREZINHA M.THEOBALDO	12.500,00
TOTAL	489,800,00

FONTE: Adaptado de BRASIL (2005 a 2011).

Em relação à organização do sistema da modalidade de educação especial, o município atendeu às disposições do inciso XVII, do art. 28 da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e da Nota Técnica nº 19/2010 do MEC/SEESP. A partir de 2010, têm sido contratados profissionais de apoio para o AEE no ensino regular.

O profissional de apoio escolar atua com alunos do AEE no ambiente escolar e no contexto da sala de aula das unidades educacionais de educação infantil (CMEI) e ensino fundamental (escolas). Destaca-se que este apoio não é substitutivo à escolarização ou ao Atendimento Educacional Especializado, mas articula-se às atividades de aula e dos AEE e demais atividades escolares.

Figura 8 – Profissionais de apoio escolar contratados entre 2010 e 2015



FONTE: ARAUCÁRIA (2016)

O aumento da contratação de profissionais de apoio sugere que o município tem buscado ampliar o AEE nas escolas do ensino regular por meio deste serviço. Entre 2010 e 2015 é evidente o crescimento do número de profissionais contratados e, por conseguinte, de alunos atendidos. Verifica-se porém a necessidade de qualificação desses serviços, visto que conforme a Tabela 7, ainda há uma quantidade significativa de atendimentos a alunos com deficiência e TGD por estagiários e profissionais que não apresentam nenhum tipo de formação específica.

Tabela 12 – Profissionais de apoio escolar por categoria

PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	Total
PROFESSOR ANOS INICIAIS	98
PROFESSOR ANOS FINAIS	09
PROFESSOR EDUCAÇÃO INFANTIL	13
ESTAGIÁRIO	33
ATENDENTE INFANTIL	04
TOTAL DE PROFISSIONAL DE APOIO	157

FONTE: ARAUCÁRIA (2016)

De acordo com § 2º do art. nº 14 e incisos I, II e III do art. nº 19 o Decreto Federal 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000, as crianças e estudantes que, em função da perda auditiva, comunicam-se e interagem com o mundo por meio de experiência visual e que utilizam a Libras como meio de comunicação e uso corrente nas condições cotidianas, regularmente matriculados nas Unidades Educacionais de Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Finais e Educação de Jovens e Adultos, têm direito à presença de tradutor intérprete de Libras (TILS). No ano de 2015, a rede municipal contava com seis TILS para atendimento a 8 alunos surdos.

O Serviço Educacional de Apoio à Inclusão no Mundo do Trabalho (SEAIT), conforme aponta a SMED, tem como objetivo ampliar o vínculo empregatício de municípios com deficiência. Neste sentido, o SEAIT também age para contribuir na construção e efetivação de ações políticas públicas integradas, colaborando no processo de inclusão social e emancipação econômica de pessoas com deficiência. A tabela a seguir demonstra o número de cadastros por tipo realizados pelo SEAIT no ano de 2015.

Tabela 13 – Cadastros no SEAIT por tipo em 2015

TIPO DE DEFICIÊNCIA	NÚMERO DE CADASTROS
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	281
DEFICIÊNCIA FÍSICA	13
DEFICIÊNCIA VISUAL	59
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	94
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	281
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	13

FONTE: ARAUCÁRIA (2016).

Nos planos de ação dos governos, é perceptível um delineamento de prioridades, ora no sentido de qualificar os atendimentos dos AEE, ora na priorização do atendimento segregado em escolas especiais. São escolhas políticas que refletem a correlação de forças atuantes na sociedade. A sociedade civil nos espaços públicos de negociação e de decisão do Estado, demandando sua participação política no planejamento e na gestão dos sistemas educacionais, pode ser viabilizada por meios de mecanismos da democratização, como os conselhos municipais. No caso de nosso estudo, são protagonistas os conselhos municipais de educação e de direito da pessoa com deficiência. Para abranger um âmbito local, ainda que não menos complexo e demandante de ações, também se consideraram foco os conselhos escolares, numa perspectiva de gestão participativa e democrática em todas as instâncias da vida educacional.

5 PERCEPÇÕES DOS CONSELHEIROS MUNICIPAIS SOBRE A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

Diante da observação de dificuldades que emergem da implementação de políticas públicas de educação inclusiva no município, os membros do Conselho Municipal de Educação, dos Conselheiros Escolares e do Conselho de Direitos da Pessoa com Deficiência se tornam agentes privilegiados no acompanhamento de avanços na consecução de tais políticas. Nesse contexto Barroso (2002), citado por Werle (2008, p. 212) aponta que “novas relações entre o Estado e a sociedade precisam ser construídas”, sem deixar de mencionar, todavia, que diferentes lógicas coexistem e interferem nessa relação: a lógica do mercado, a estatal e a corporativa e a comunitária. Os conselhos se notabilizam como uma forma de relacionamento entre Estado e sociedade, haja vista seu potencial de intervenção na consecução de políticas públicas.

Durante o ano letivo de 2015, foi realizada pesquisa qualitativa com membros de conselhos locais circunscritos ao território do município de Araucária-PR. Foram utilizados como instrumento entrevistas com questões estruturadas e semiestruturadas, direcionadas para conselheiros e conselheiras de três instâncias colegiadas. Para a seleção dos conselhos que participaram da pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios específicos: a) conselhos cujos assuntos abranjam a área de educação, b) conselhos cuja composição demonstrasse necessariamente a presença da sociedade, c) conselhos que tivessem como objeto de análise as políticas públicas específicas da modalidade de Educação Especial. De acordo com Augusto Triviños (1987), em uma pesquisa, os questionários são caminhos neutros que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria, permitindo dessa forma, a reunião de informações de natureza qualitativa e a obtenção de dados necessários para a investigação proposta.

Norteia a escolha do foco da pesquisa de campo o princípio construção da cidadania das pessoas com deficiência, considerando que as políticas públicas da modalidade de educação especial são incorporadas e articuladas aos anseios da sociedade em espaços de diálogo como os conselhos. Se os conselhos, por um lado, revelam-se como resultado de uma cultura política tradicional, que reproduzia sistematicamente a defesa de interesses corporativistas e clientelistas, o que tendia

a diminuir a transparência das decisões políticas e fomentava o desinteresse da sociedade na participação, por outro, eles têm potencial de incorporar valores democráticos e inclusivos, na medida que se tornem espaços qualificados (e qualificadores de seus membros), no sentido de desenvolver aqueles valores plenamente.

Em relação aos conselhos escolares, primeiramente houve a solicitação à Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a efetivação da pesquisa. As entrevistas foram realizadas com conselheiros escolares logo após curso de formação de conselheiros municipais proposto e fomentado pelo governo federal e executado em 2015 pela SMED no âmbito do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Em vários casos, houve solicitação por parte dos entrevistados para que as respostas fossem entregues à pesquisadora por *e-mail*.

No caso do Conselho de Direito das Pessoas com Deficiência (COMUDE), a coleta de dados foi realizada inteiramente por meio eletrônico. Primeiro, houve contato telefônico com a presidente do COMUDE, que autorizou a participação em uma das reuniões do conselho para explicar sobre o presente estudo. Após, os conselheiros presentes solicitaram que o formulário fosse enviado por meio eletrônico à secretaria do conselho, para que todos, mesmo os ausentes, pudessem ter a oportunidade de participar. A presidente do CME foi contatada diretamente pela pesquisadora.

A pesquisa qualitativa foi dividida em duas fases. A primeira consistiu em coletar e sistematizar informações sobre os conselhos estudados a nível municipal por meio entrevista com vinte e oito questões (ver Apêndices). A coleta de dados foi organizada em três eixos definidos: gestão, financiamento; e organização do sistema das políticas de educação inclusiva e percepção da efetividade no acompanhamento destas. Cada eixo temático foi composto por um conjunto de questões que discutiam o cerne das políticas da modalidade de educação especial. A pesquisa também incluiu questões abertas, que tinham por finalidade entender ou aprofundar pontos que não tivessem sido devidamente esclarecidos, oferecendo aos conselheiros oportunidade de expressar a subjetividade. Foram obtidas 52 respostas de conselheiros escolares e 4 respostas de membros do COMUDE e 1 resposta do CME.

Conforme visto no capítulo anterior, a política educacional na modalidade de

educação especial em Araucária, a partir da organização do AEE, prevê que o atendimento para alunos da educação especial seja feito por meio dos CMAEE e das Salas de Recursos Multifuncionais, conforme aponta a atual legislação municipal. Neste contexto, não haveria dificuldades no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Porém, vê-se uma lacuna entre a proposição da política municipal apresentada e o processo de inclusão nas unidades escolares. Há necessidade, portanto, de mobilização da sociedade civil através de espaços organizados para garantia do pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência. A segunda fase da pesquisa qualitativa foi dedicada a produzir a sistematização dos dados, os quais serão analisados a seguir.

5.1 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS JUNTO AOS CONSELHEIROS ESCOLARES

Nesta seção são abordados os dados resultantes das respostas à entrevista semiestruturada, utilizando-se do método de envio de questionário via *e-mail* (ver Anexos), obtendo-se informações mais precisas sobre o perfil dos participantes da pesquisa o que, por si só, pode revelar lacunas ou novas perspectivas em relação à consciência do processo em que estão inseridos, buscando sempre aprofundar o envolvimento destes com os conselhos de que participam.

A seguir, são analisados primeiramente os dados referentes aos 52 formulários respondidos pelos participantes. A pesquisadora notou, durante a coleta de dados, que uma parte dos entrevistados desconhecia as atividades inerentes aos conselhos escolares. Também houve, em várias respostas a itens específicos, homogeneidade em determinados dados segregados, como a quantidade de mulheres em relação ao total de pessoas entrevistadas, por exemplo.

Conforme foi observado anteriormente, a legitimidade de certas políticas públicas passa pela participação da sociedade nas instâncias do Estado, para além da representação política, que nem sempre é representativa da sociedade em sua diversidade. Nicos Poulantzas (1985, 1990) observou que o caráter impositivo das leis, dentro da sociedade capitalista, não incorpora a democracia representativa, fazendo com que prevaleçam os interesses de poucos no sistema. À luz deste pressuposto, nota-se que demandas sociais relativas à concretização da cidadania

para as pessoas com deficiência se submetem a certas imposições, nem sempre evidentes. Aqui, infere-se do contexto em que se deu a pesquisa, que a ausência ou a existência residual de formação prévia ou no ingresso em espaços como os conselhos colabora para reduzir a atuação dos conselhos à consecução de normas preestabelecidas.

Sem dúvida, o dado que se destacou da etapa da pesquisa referente ao perfil dos entrevistados é o que diz respeito à identidade de gênero. 91% dos formulários foram respondidos por mulheres, o que sugere diversas interpretações, desde a prevalência de mulheres na força de trabalho da educação básica ao movimento feito pela sociedade de responsabilização das mulheres quanto aos cuidados com os filhos, a ponto de influenciar na composição destes conselhos, o que poderia ser tema ou objeto de pesquisas futuras. Considere-se, por exemplo, a explicação para a composição diversa dos conselhos notada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA):

A composição diferenciada entre os conselhos pode ser explicada pelo fato de a participação política feminina, tradicionalmente, estar associada aos temas que (do cuidado como é o caso dos conselhos de políticas sociais (Lüchmann e Almeida, 2010). De acordo com a literatura corrente, determinadas políticas são associadas ao cuidado com as pessoas mais vulneráveis: as crianças, os velhos, os doentes ou as pessoas mais pobres (Miguel, 2001). Estas políticas estão mais ligadas à área social, por exemplo, a assistência social, a saúde e a educação. Mais do que isto, é possível perceber como estas políticas são recorrentemente associadas às tarefas desempenhadas historicamente pelas mulheres na esfera doméstica e, conseqüentemente, têm sido um campo de atuação política feminina (Orsato e Gugliano, 2010). Em certa medida, isto ocorre porque persiste uma divisão tradicional divisão sexual do trabalho atribuiu e ainda atribui às mulheres o papel de cuidadora da casa e de todos os familiares: homens adultos, crianças, velhos, doentes (Venturi, Recamán e Oliveira, 2004). (BRASIL, 2016)⁴¹.

A pesquisa revelou que a maioria (82%) dos conselheiros se encontra na faixa etária dos 30 a 50 anos, que concentra boa parte da população economicamente ativa brasileira. 41% dos entrevistados declarou se encontrar na faixa dos 30 a 40 anos e igual porcentagem declarou estar na faixa dos 40 a 50 anos. Jovens representam 14% do total e pessoas acima dos 50 anos representam apenas 4%.

Informação relevante que evidencia o perfil dos entrevistados diz respeito à

⁴¹ Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/relatoriofinal_perfil_conselhos_nacionais.pdf> Acesso em 03 jan. 2017.

familiaridade com o ambiente dos conselhos. Deste percentual, 45% indicaram atuar há um ano ou mais. Além disso, 23% disseram atuar há menos de um ano em conselhos. O resultado sugere que boa parte dos entrevistados possui alguma experiência e conhecimento sobre o funcionamento e as discussões naqueles espaços, o que deve ser averiguado a partir das respostas que seguem.

Werle (2008) aponta que a composição de órgãos colegiados nem sempre se dá por categorias ou segmentos específicos da educação local eleitos por seus pares, mas sim como espaço de inserção de pessoas da confiança dos que estão no exercício de cargo público. Talvez isto explique que nas informações educacionais do grupo de entrevistados revele-se alto nível de escolaridade. Do total de entrevistados, 59% declara possuir especialização completa, enquanto que 36% afirmou possuir ensino superior completo. Somente 5% indicou formação de ensino médio completo. Tal resultado encontra ligação com a correspondente faixa etária majoritária do grupo entrevistado, entre 30 a 50 anos. Além disso, a escolaridade sugere que os entrevistados possam ter condições de encontrar modos de adquirir conhecimento quanto à forma de exercer o controle social.

Ainda no que se refere à escolaridade, a pesquisa encontrou um perfil altamente escolarizado de conselheiros em comparação à população brasileira, a qual possui uma escolaridade média de 7,1 anos de estudo, o que equivale ao ensino fundamental incompleto (IBGE, 2010).

No que se refere à identificação com os segmentos representados nos conselhos, o resultado revelou pluralidade. 38% do grupo é formado por professores, 24% por funcionários de escolas, 19% por pais ou responsáveis legais, 10% por outros segmentos. 9% dos entrevistados alegou não saber que segmento representava. Este dado corrobora a distribuição pelos níveis de escolaridade apresentados no parágrafo anterior. Pode-se concluir que boa parte dos que afirmaram possuir nível de escolaridade superior são representantes dos segmentos representativos de professores e funcionários das escolas.

Neste sentido, cabem alguns comentários: segundo Lavallo e Castello (2008), “para representar um grupo, o indivíduo deve necessariamente fazer parte dele”. Os autores afirmam que é importante que os representantes sejam capazes de manter relação constante com os representados. Apontam, inclusive, que a representação não implica uma relação de substituição, isto é, o representante não tem condições

de falar pelo representado e a conexão entre ambos é que importa mais e verdadeiramente impacta na qualidade da representação.

Lavalle e Castello (2008) afirmam que “a falta de mecanismos formais de autorização para representação não necessariamente desqualifica a representação exercida por organizações da sociedade civil”. Os autores apontam que a legitimidade da representação residiria, entre outros fatores, no “compromisso estabelecido entre o representante e a sua causa, bem como a afinidade ou proximidade entre o representante e aqueles que dizem representar”. Daí a necessidade de entrosamento entre representantes e representados ser primordial para o efetivo exercício da representação.

A ação estatal somente será evidenciada, segundo Bobbio (2004), se for influenciada pela classe dominante a qual concede a satisfação das demandas da classe dominada. Razão pela qual, é fundamental existir além da causa, os representantes desta e uma relação efetiva entre os atores sociais pleiteantes junto ao Estado, do qual emana poder parcial emanado pela sociedade em conjunto com o poder econômico da classe dominante, este último com maior proeminência.

O segundo aspecto da entrevista aborda as escolas, de acordo com os níveis e etapas de ensino, e a relação dos conselheiros com elas. A vinculação institucional dos entrevistados revelou ampla participação do segmento da educação infantil. Mais da metade (55% do grupo respondeu que pertence a um CMEI, cujo público atendido corresponde à faixa etária de 0 a 5 anos. Outros 36% afirmou pertencer a escolas municipais. Destes, 18% eram vinculados a escola municipal que oferta os anos iniciais do ensino fundamental e 18% eram vinculados a escola municipal que oferta anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. 9% dos entrevistados não respondeu à questão.

Quanto ao porte, isto é, a capacidade de atendimento da instituição a que estão vinculados, os conselheiros afirmaram em maioria (73%) estar vinculados a unidades educacionais com 100 a 300 alunos. Caber ressaltar que a capacidade média de atendimento dos CMEI, de onde procede mais da metade dos respondentes, como se observou anteriormente, é de 200 alunos. Apenas 5% dos entrevistados procedem de unidades com 300 a 500 alunos, enquanto 18% declararam que sua unidade educacional tem mais de 500 alunos. Cruzando-se os dados da questão anterior, é possível verificar que as escolas com mais de 500

alunos citadas neste quesito são aquelas que abrangem as duas etapas do ensino fundamental (1º ao 9º ano). Somente 4% vieram de unidades com até 100 alunos.

Considerando que a pesquisa é voltada para observar processos de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, o resultado das entrevistas sugere que o atendimento aos alunos é realizado dentro da rede regular de ensino (CMEI e escolas). Em relação à identificação deste contingente de alunos com deficiência ou TGD pelos entrevistados, a maioria das respostas (82%) indica que a escola de origem atende alunos com deficiência ou TGD. 14% alega que não há alunos com deficiência ou TGD matriculados na escola de origem e 4% indica não saber se existem ou não alunos com deficiência ou TGD matriculados na escola de origem.

O que importa salientar, entretanto, é que poucos entrevistados indicaram não saber da existência de alunos com deficiência em suas unidades de origem, o que pode indicar tanto o conhecimento da comunidade escolar por parte da maioria dos entrevistados, quanto a necessidade de atualizar aqueles representados pelos demais 18%, uma vez que a SMED afirma que há alunos com deficiência ou TGD matriculados em todas as unidades municipais de ensino.

Observa-se que apesar da evolução no processo de organização e estruturação de instituições e normas voltadas para luta visando a equidade de direitos às pessoas com deficiência, delimitando-se representantes e representados, bem como, apoio participativo da sociedade desde o início do século XXI, uma grande parte da sociedade se mantém alienada à problemática da exclusão da pessoa com deficiência no ambiente educacional. Há que aumentar a divulgação das injustiças sociais referentes à equidade de direitos da pessoa com deficiência, mostrando que todos têm o direito ao exercício pleno de sua cidadania.

Quanto aos estudantes com deficiência ou TGD matriculados na unidade escolar dos entrevistados, alegaram haver 3 alunos matriculados 41% dos entrevistados. Outros 23% alegaram haver 5 alunos. 12% indicam haver 4 alunos. Aqueles que responderam que havia 2, 6, 8 e 10 alunos, representam, cada um, 6% do total. Observa-se, pelo cruzamento das respostas com os dados relativos ao número de alunos com deficiência ou TDG matriculados nas escolas de origem dos entrevistados, que não há clareza, para estes, quanto à identificação do número e da proporção de alunos nestas condições em cada escola. A resposta majoritária, que indica 3 alunos por escola, sugere que apenas 1,5% dos alunos apresentam

algum tipo de deficiência ou TGD, o que não corrobora a realidade local, tampouco a média nacional que, segundo os dados do censo de 2010, ultrapassa os 23% da população.

O resultado da pesquisa a respeito do conhecimento dos conselheiros sobre em que nível escolar se encontram os alunos com deficiência ou TGD matriculados indica que a maioria dos alunos se encontra nos primeiros anos da educação básica, sendo que 38% dos alunos inclusos matriculados está entre o 1º e 5º ano, 31% está matriculado entre berçário e pré-escola, 15% no CMEI, 8% entre o 6º e o 9º ano. O censo de 2010 indicou que 61,1% das pessoas do País com 15 anos ou mais que apresentam algum tipo de deficiência não tem instrução ou possui apenas o ensino fundamental incompleto. O analfabetismo e o analfabetismo funcional são importantes fatores de exclusão social, ainda mais quando associados à exclusão gerada pela deficiência, refletem também no mundo do trabalho e na qualidade de vida desta população.

Metade dos entrevistados (50%) afirma que existe profissional de apoio especializado para atendimento aos alunos inclusos em sala de aula. Outros 36% afirmam que não há e 5% não sabe. 9% informaram que não há profissionais de apoio suficientes ou que o serviço do profissional de apoio é restrito a apenas alguns casos. Neste caso, o conteúdo da Instrução Normativa 10/2013 SMED é revelador. A administração se auto-outorga a qualidade de decidir que alunos serão ou não atendidos, utilizando para tanto um critério subjetivo, a que chamou de “ajustamento razoável”, que, em resumo, significa fazer prevalecer a ideia de que pode haver “ônus desproporcional ou indevido” no uso da força de trabalho dos profissionais de apoio.

Corroborando informação apontada anteriormente sobre a formação dos profissionais de apoio, o resultado da pesquisa aponta que 90% dos entrevistados alega que o apoio em sala com alunos inclusos é realizado por estagiários. A porcentagem de estagiários chega a 21% do total de profissionais de apoio. Os outros 10% afirmam que este tipo de atendimento não ocorre. Os resultados sugerem que o atendimento de apoio especializado é precarizado, o que pode gerar sobrecarga para o docente e para os alunos com deficiência, atingindo qualitativamente a aprendizagem de todos os alunos.

A terceira etapa da entrevista tratava do conhecimento dos aspectos da

gestão escolar. Ao responder se haviam recebido algum tipo de formação específica sobre atendimento a alunos com deficiência, 79% dos entrevistados afirmou não ter recebido qualquer tipo de formação. Os outros 21% alegam que houve formação específica. Do percentual de entrevistados que afirmaram ter recebido formação, houve respostas no campo qualitativo que dão a entender que receberam informações parciais, visitas rápidas de membros da SMED, estão fazendo curso sobre o assunto ou que foram fornecidas informações pela pedagoga da unidade escolar a que pertencem. Esse resultado indica que a capacitação profissional dos funcionários e docentes, bem como o uso de material informativo nos conselhos não é suficiente, o que pode gerar problemas quanto à efetividade das ações e ao próprio funcionamento regular dos conselhos.

Na questão referente ao apoio aos conselheiros pelo Conselho, 91% dos respondentes afirma não ter tido qualquer orientação por parte do Conselho, 5% indica que sim e 4% afirma não participar das reuniões do Conselho. Os entrevistados que alegam ter recebido orientação indicam que esta ocorreu por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), cujo escopo visa a formação e o fortalecimento dos conselhos escolares das escolas públicas. Esse resultado corrobora o anterior, quanto ao recebimento de informações sobre os alunos inclusos, indicando que a função dos conselhos de informar e gerar debates sobre as ações das escolas não está sendo devidamente abrangida por medidas eficientes de comunicação e educação de integrantes. Os efeitos são prejudiciais a toda a comunidade, que fica impedida de participar de discussões sobre a gestão da escola, pois muitas vezes desconhece as atividades da escola, suas metas e os subsídios disponíveis para ela.

O conhecimento acerca da legislação sobre inclusão foi relatado por somente 33% dos entrevistados. A maioria (67%) alega que desconhece a legislação que aborda a inclusão. Dos que conhecem, 5% afirma ter insegurança quanto ao conhecimento da legislação. Os entrevistados que disseram conhecer a legislação citaram a LDBEN, a Declaração de Salamanca, a Diretrizes Curriculares Municipais e a Resolução CNE 04/2009. Mais uma vez se evidencia que os participantes dos conselhos, a julgar pela amostragem analisada, tem pouco ou nenhum conhecimento da normatização a qual a escola está sujeita. Tal fato deixa os entrevistados sem subsídios para a correta formação de debates, prejudicando a

participação destes no processo de inclusão.

Na entrevista perguntou-se a respeito do conhecimento ou não dos conselheiros sobre o plano de ação articulado pelo governo federal para possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Do total de entrevistados, 86% informaram desconhecimento sobre o plano e 14% alegaram conhecê-lo, o que evidencia os problemas de comunicação das escolas e dos conselhos escolares, que é agravado pela constatação de que não são informados quanto a projetos de grande visibilidade. Isso impede a participação democrática no processo decisório e na gestão das escolas. Em relação a outro programa, chamado “Plano Viver sem Limites”, o resultado foi mais aterrador. O plano, que prevê a aplicação de um conjunto de políticas, é estruturado em eixo, que são quatro:

[...] Acesso à Educação; Inclusão social; Atenção à Saúde e Acessibilidade. Cada ação presente nesses eixos é interdependente e articulada com as demais, construindo redes de serviços e políticas públicas capazes de assegurar um contexto de garantia de direitos para as pessoas com, considerando suas múltiplas necessidades nos diferentes momentos de suas vidas. (BRASIL, 2015)

Nenhum dos entrevistados afirmou conhecer o programa, embora tenham expressado conhecer ações do programa em outros momentos da coleta de dados, não objetivados nas respostas ao formulário. O eventual desconhecimento das políticas públicas voltadas para a inclusão, entretanto, pode interferir na concretização de metas estabelecidas pela administração, fazendo com que perdue a situação de segregação e exclusão das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades.

A seguir, são apresentados os resultados das respostas sobre conhecimento em relação ao financiamento da educação e da educação especial. A primeira pergunta tratava do conhecimento sobre os fundos disponibilizados por meio do Decreto 7611/2011, que estabelece o duplo financiamento para alunos com TGD e altas habilidades matriculados no ensino regular. O resultado indica que a maioria da amostra, 68%, não sabe se a sua unidade foi contemplada com recursos advindos do disposto no Decreto. 14% informa que sua unidade educacional foi contemplada com este tipo de recurso. Corresponde a 9% a quantidade de pessoas que afirmam que a sua unidade não foi contemplada. Outros 9% não responderam a pergunta. O resultado sugere que os integrantes dos conselhos escolares não têm acesso ou

têm acesso limitado às informações relativas ao orçamento escolar e à procedência e à destinação dos recursos.

Quanto ao auxílio individual ou familiar de estudantes com deficiência por meio do Benefício de Prestação Continuada (BPC), os dados recolhidos ilustram que mais da metade da amostra, 59%, não sabe se algum aluno de sua escola recebe o BPC. 23% afirma que os alunos inclusos de sua escola recebem o benefício e 14% afirma que nenhum aluno incluso recebe. Houve 4% de abstenção nesta pergunta. O fato de os resultados anteriores sugerirem a falta de comunicação das informações básicas referentes ao tema inclusão também é relevante nesta questão. Eventualmente existam alunos com deficiência que não são beneficiados com o BPC, prejudicando assim, a qualidade de vida dos mesmos.

O BPC auxilia estudantes carentes por meio da transferência mensal de um salário mínimo, com intuito de prover manutenção do aluno na escola e condições mínimas para sua família, conforme explicitamos ao longo deste trabalho, o que corrobora a política pública estabelecida no Art. 203 da CRFB/1988, integrante da Política de Assistência Social, regulamentado pela Lei 8.742, de 07 de dezembro de 1993, chamada de Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e pelo Decreto 6.214, de 26 de setembro de 2007 (BRASIL, 1993 e 2007). Esta situação é grave, pois é negado aos alunos inclusos o acesso aos direitos garantidos por Lei.

Ao responder se a unidade educacional foi contemplada com o programa “Escola Acessível”, a maior parte dos entrevistados, 59%, afirmou não saber se a escola foi contemplada com recursos do programa, 27% alega que a sua unidade foi contemplada e 14% alega que a sua unidade não recebeu. Esse resultado indica que 73% dos entrevistados desconhece o programa ou a forma de aderir ao programa, reforçando a necessidade de insistir na formação de conselheiros.

O programa Escola Acessível, da Secretaria de Educação Especial, busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino. São investimentos federais que visam a adaptação da infraestrutura das escolas. Segundo o MEC, em 2009 foram priorizadas 27 mil escolas, com recursos repassados por meio do programa “Dinheiro Direto na Escola” (PDDE) à unidade executora, isto é, à escola. (BRASIL, 2015) Como prova do funcionamento do programa, um dos entrevistados informou com precisão que sua escola recebeu a quantia de R\$ 8.100,00, a qual foi investida

na aquisição de materiais pedagógicos, tecnologia assistiva, bebedouro adaptado, entre outros.

Quanto ao conhecimento sobre a utilização do programa “Transporte Escolar Acessível” na unidade, O resultado indica que 59% dos entrevistados desconhece se algum aluno incluso usa o programa transporte escolar acessível, ao passo que 41% afirma estar ciente de alunos inclusos utilizarem transporte escolar adaptado. O Transporte Escolar Acessível, segundo o portal eletrônico do MEC (2015), tem como objetivo solucionar a falta de transporte acessível, o qual impede a frequência dos estudantes à escola.

A ação prioriza municípios com maior número de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada – BPC em idade escolar obrigatória e que estão fora da escola. Os veículos adquiridos transportam estudantes para as aulas e para o Atendimento Educacional Especializado, rural ou urbano. Até 2014, o Viver sem Limite vai disponibilizar 2.609 veículos acessíveis para atender cerca de 60 mil estudantes com deficiência.

Mais uma vez se observa a falta de conhecimento quanto aos programas que incentivam a inclusão, abrangendo benefícios para os alunos, familiares e para a escola. Responderam que a unidade educacional não possui sala de recurso multifuncional 57% dos entrevistados. Outros 38% afirmaram que a unidade possui tal sala e 5% alega desconhecimento da existência da sala.

Considerando que 82% dos entrevistados alegam que suas unidades educacionais possuem alunos inclusos, deduz-se que pelo menos 44% das unidades educacionais às quais os entrevistados pertencem não possui sala de recurso multifuncional ou que esta informação não foi dada ao conhecimento de um grande contingente de conselheiros.

As salas de recursos multifuncionais são implantadas mediante disponibilização do MEC de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade destinados a atender as especificidades educacionais de estudantes com deficiência. Apoiar o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência é o principal objetivo desta ação. Após a implantação das salas, o MEC fornece “kits” (conjuntos de materiais) para atualização das salas, de modo a complementá-las com novos recursos e equipamentos e repor itens desgastados ou obsoletos.

Em 2014, a Secretaria de Direitos Humanos do governo federal afirmou que o programa “Viver sem Limite” implantaria 15.000 salas de recursos multifuncionais e ofereceria 30.000 kits de atualização para as salas existentes em escolas públicas de todo o país (SDH, 2015). A falta de conhecimento e informação sobre os benefícios e programas que contemplam a inclusão nas escolas pode ser um dos motivos para que não haja repasse de verbas e benefícios, impedindo aumento da qualidade da infraestrutura e do ensino das escolas. Em consequência, se torna inviável a implantação de uma gestão participativa democrática, principalmente pela falta de informações.

Dos entrevistados que responderam haver sala de recurso multifuncional implantada na sua unidade educacional, 70% indicaram que a sala existente era tipo I e 30% afirmaram que a sala existente era do tipo II. As salas do tipo I possuem os seguintes recursos:

Microcomputador com gravador de CD; Leitor de DVD e terminal; Monitor de 32” LCD; Fones de ouvido e Microfones; Scanner; Impressora laser; Teclado com colméia; Mouse com entrada para acionador; Acionador de pressão; Bandinha Rítmica; Dominó; Material Dourado; Esquema Corporal; Memória de Numerais; Tapete quebra-cabeça; Software para comunicação alternativa; Sacolão Criativo; Quebra cabeças sobrepostos (sequência lógica); Dominó de animais em Língua de Sinais; Memória de antônimos em Língua de Sinais; Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x); Dominó com Textura; Plano Inclinado – Estante para Leitura; Mesa redonda; Cadeiras para computador; Cadeiras para mesa redonda; Armário de aço; Mesa para computador; Mesa para impressora; Quadro melanínico. (BRASIL, 2015)

As salas do tipo II são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos específicos para o atendimento da deficiência visual, conforme descrição abaixo:

Impressora Braille; Máquina Braille; Lupa Eletrônica; Reglete de Mesa; Punção; Soroban; Guia de Assinatura; Globo Terrestre Adaptado; Kit de Desenho Geométrico Adaptado; Calculadora Sonora; Software para Produção de Desenhos Gráficos e Tâteis. (BRASIL, 2015)

Além disso, a partir do resultado obtido se deduz que 30% das escolas que possuem salas com recursos multifuncionais atendem alunos com deficiência visual. Quanto à quantidade de alunos atendida, os entrevistados foram unânimes ao afirmar que as salas atendem até 8 alunos. Quanto aos materiais que as salas

contêm, os entrevistados citaram todos os itens contemplados na lista de materiais enviados pelo MEC.

Segundo afirma o MEC (BRASIL, 2015), o Programa Livro Acessível tem por objetivo assegurar aos alunos com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis mediante parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP - Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille (BRASIL, 2015). 91% dos entrevistados afirmou desconhecer o programa.

A quarta etapa da entrevista, que trata do conhecimento quanto à organização do sistema, foi dividida em quatro questões. Os entrevistados foram questionados se os alunos matriculados recebem atendimento educacional especializado em contra turno ou se o atendimento é realizado em SRM ou CMAEE. O resultado apontou que 64% dos entrevistados afirmam que a sua escola oferece atendimento educacional especializado em contraturno, 27% alega que suas escolas não ofertam tal atendimento, 5% não sabe se a sua escola oferece ou não atendimento em contraturno e 4% afirma que não existem alunos com deficiência matriculados na escola. A análise das respostas dá a entender que algumas escolas ainda não se adequaram à nova regulamentação, que implica o atendimento especializado efetuado pelo SRM ou CMAEE.

Quanto ao conhecimento sobre os atendimentos educacionais especializados mantidos pelo município de Araucária para garantir o processo de inclusão dos alunos com deficiência, os entrevistados que afirmaram conhecimento dos atendimentos educacionais especializados mantidos pelo município de Araucária totalizam 55% do total. 36% afirmam não conhecer o atendimento do município, 5% conhecem parcialmente e 4% afirmam que o município não realiza atendimento especializado.

O resultado se mostra incongruente em face dos entrevistados conhecerem a existência dos atendimentos educacionais especializados no município, mas não possuírem ciência de que o processo de inclusão, nas escolas públicas, é meta do governo federal. A falta de informação é mesclada com a falta de interesse em se aprofundar no tema inclusão, bem como, quanto a realidade das escolas, os fundamentos da gestão escolar e da própria participação democrática junto aos

Conselhos Escolares.

O Serviço de Apoio a Inclusão no Mundo do Trabalho (SEAIT), foi objeto da terceira questão. Foram questionados se sabiam do programa voltado para alunos com deficiência mantido pelo município de Araucária. O resultado foi bastante dividido, dado que 55% alegam não conhecer o serviço de apoio, enquanto que 45% alegam conhecer. O percentual de entrevistados que desconhecem os programas e os serviços destinados ao processo de inclusão é muito elevado, de qualquer modo.

Por fim, os entrevistados foram perguntados se sabiam de dificuldades em sua unidade educacional que impedem a inclusão de alunos com deficiência e TGD. O resultado indica que 26% da amostra acredita que faltam profissionais especializados, 25% afirma que é necessária a formação dos gestores e professores, 23% indica que há falta de condições materiais adequadas, 22% aponta que há falta de espaço físico adequado, 4% diz existir resistência ou falta de apoio aos gestores.

A partir dos percentuais, pode-se concluir que nenhum dos entrevistados acredita que não existem deficiências impeditivas da inclusão de alunos com deficiência ou TGD. Em consequência, constata-se que o município de Araucária não está preparado para concretizar a inclusão no ensino regular, faltando desde profissionais capacitados até infraestrutura adequada. A conclusão é agravada pelo desconhecimento de como obter auxílio financeiro para a implantação de infraestrutura adequada e para a formação de profissionais para atendimento nas escolas.

Nas entrevistas ocorreram várias incidências de negativas, demonstrando descontentamento com a forma pela qual o município tem executado as políticas públicas, bem como, a não geração de informação. A implantação das políticas públicas é efetuada de forma autoritária, ou seja, para as escolas são decretadas ordens para implantação, sem ao menos, discutir as possibilidades de qualificar esse processo de mudanças a serem implantadas pelo processo de inclusão.

Percebe-se nesse contexto que a perspectiva política dos conselheiros não deve estar restrita às políticas públicas de educação, mas a um projeto societário mais amplo. A participação em movimentos sociais, para Bravo (2006), contribui para qualificar e potencializar a participação democrática.

5.2 ENTREVISTAS COM MEMBROS DO CONSELHO MUNICIPAL DE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O Conselho de Direitos das Pessoas com Deficiência do município de Araucária (COMUDE) é composto por nove membros. Da totalidade dos membros, apenas quatro responderam, de modo que os dados levantados podem não constituir representação da totalidade do COMUDE, embora permitam levantar algumas considerações em relação ao controle social e às políticas da modalidade de educação especial que ocorrem neste espaço. A entrevista seguiu a mesma estrutura daquele respondido pelos conselheiros escolares, com pequenas modificações nas questões dissertativas, de livre resposta.

A principal constatação quanto à composição do COMUDE diz respeito às categorias de representação e à efetiva representatividade dos membros. Dos nove representantes, seis são membros do corpo funcional do município, sendo dois professores e quatro servidores, todos os quatro são coordenadores de CMAEE. Os demais três participantes são membros da sociedade.

Na primeira questão da entrevista foram solicitadas informações para caracterização do perfil dos membros do COMUDE, como idade, gênero e escolaridade dos entrevistados. Neste campo, também foi disponibilizado espaço para comentários quanto à participação no Conselho. A amostra foi formada na sua totalidade por conselheiras mulheres, que afirmam estar na faixa etária entre 40 e 50 anos. Quanto ao nível de escolaridade, 75% das entrevistadas afirmam ter nível superior completo, sendo que 50% destas completaram também cursos de especialização. Apenas uma pessoa afirmou ter somente o ensino médio. Outro ponto interessante a considerar é que todas as integrantes do COMUDE que participaram da pesquisa estão no conselho desde a sua criação.

A segunda etapa foi composta por questões dissertativas, de livre resposta a respeito das ações e programas estatais de inclusão. Para fins de análise e para resguardar a identidade das entrevistadas, utilizamos siglas para diferenciar as respostas de cada conselheira. Apenas uma conselheira (P1) utilizou o espaço disponibilizado para comentários quanto à caracterização do perfil das entrevistadas. P1 considera que o COMUDE “precisa avançar muito, no que se refere a participação efetiva no conselho de pessoas com deficiência, sendo que a grande maioria que compõe são funcionários da prefeitura e não tem uma

representatividade maior das próprias pessoas com deficiência”. Neste contexto, há que se retomar o disposto na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi ratificada por 162 países e obriga os Estados a consultar pessoas com deficiência, reconhecendo seu direito de participar de todas as áreas das políticas públicas. É preciso discutir também sobre a composição dos conselhos de uma forma geral, de modo a evitar impedimentos à qualificação do debate e à potencialização da participação democrática. É importante destacar a necessidade de efetivo desenvolvimento de mecanismos de controle social que promovam a informação de interesse público como forma de fortalecimento do processo de decisão do cidadão.

Para Poulantzas (1986) é fundamental reconhecer que o Estado efetua concessões materiais estatais em favor das classes dominadas, visando a construção do consenso popular para instaurar a hegemonia de determinada classe social. A coerção efetuada pelo Estado, segundo Poulantzas (1985), é oriunda do modelo da democracia representativa, onde a burguesia prevalece seus interesses resultando em uma ditadura, a qual só pode ser erradicada e substituída pela democracia direta de base culminando em uma democracia das minorias. Só assim, as políticas públicas teriam origem e participação com base popular. Decorre deste mesmo processo, entretanto, uma possibilidade de influência das tais classes dominadas na moldagem do consenso, de modo que seus anseios sejam em alguma medida concretizados. Daí a necessidade da participação da sociedade, em especial das minorias sociais, nos espaços deliberativos e consultivos do Estado. Neste sentido, a primeira questão da segunda etapa da entrevista se refere ao conhecimento do conceito de controle social. Nenhuma das conselheiras entrevistadas soube responder com clareza sobre o conceito, embora quase todas tenham apontado para a necessidade da participação da sociedade nas políticas públicas.

Instrumento que possibilita a intervenção em prol do cidadão para defender e garantir seus direitos já definidos na legislação, pontuar e trabalhar por novas necessidades que surgem dentro da convivência em sociedade – sugerindo ou reivindicando benefícios, organizando/apoiando campanhas/movimentos, participando/contribuindo em eventos científicos e outras ações que envolvam o grupo representado (P1)

Penso que seja um conjunto de regras, leis onde a sociedade em geral precisa participar junto com os legisladores, e criar forma de controle de políticas direcionada a uma classe (P2)

É controlar alguma coisa (P3)

É a sociedade exercitando a cidadania nos espaços sociais, nas conferências, no orçamento participativo. É avaliar as políticas propostas pelos governantes (P4).

Percebe-se uma fragilidade no entendimento sobre o conceito, fato que prejudica o exercício pleno da função no conselho. Neste sentido, não haverá participação efetiva sem a compreensão da função e de sua importância, conforme apontado anteriormente neste trabalho.

A segunda questão trata de orientações específicas sobre o papel do COMUDE no monitoramento e na avaliação do processo de inclusão escolar. Todas as entrevistadas afirmaram não ter recebido qualquer orientação ou formação sobre a Política Nacional de Educação Inclusiva, os programas e ações que auxiliam no processo de garantia do direito universal à educação, o que gera alguma contradição, considerando que a maior parte do COMUDE é formada por profissionais da educação.

A terceira questão se refere à legislação que embasa o processo de inclusão escolar. 75% das entrevistadas afirmam conhecer a legislação. Deste percentual, dois terços apontam a LDBEN como base legal para o processo. Apenas uma pessoa apontou como propulsores da inclusão social de pessoas com deficiência. A LBI, o Decreto 7611/2011 e a Nota técnica 62/2011.

Em relação ao “Programa de Ação Articulada” proposto pelo governo federal, somente 25% dizem conhecê-lo. Este plano dá sustentação à maioria das ações de inclusão das pessoas com deficiência, desde sua vigência.

O Plano “Viver sem Limites”, proposto em 2007 para auxiliar o processo de inclusão de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades. Duas entrevistadas apontaram ter dúvidas em relação a ações relevantes, embora tenham conhecimento destas. Outras duas disseram não conhecer o plano.

Realização de estudo de caso aprofundado prévio à inclusão para definição do momento adequado e dos reais ganhos que a criança poderá obter com o processo. A presença do profissional de apoio, a formação continuada para estes profissionais e os profissionais de toda rede que receberão esta criança. Mediações entre a equipe do ensino regular e do atendimento educacional especializado. Acompanhamento de equipe multidisciplinar envolvendo, educação, saúde e família (P1)

Sim. BPC que incentiva a família, Acessibilidade e permanência (P2)

Em relação as ações efetivadas pelo município para a população com deficiência no âmbito da educação, as respostas das conselheiras apontaram para diversas ações, enquanto apenas uma respondeu que não conhecia ações, embora tenha adjetivado a resposta, o que pode indicar que conhece as ações, mas não as considera adequadas.

A regulamentação dos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado, a manutenção do SEAIT (P1)
 Hoje existe os atendimentos educacionais especializados, quanto a Políticas Públicas o Conselho está em fase de implantação (P2).
 Só conheço a Escola Especial (P3)
 Não conheço nenhuma ação efetivada com qualidade (P4).

As respostas também apontam para o desconhecimento quanto à totalidade das ações municipais, na medida que cada respondente apontou apenas uma parte das ações.

A próxima etapa de questões trata do conhecimento por parte das entrevistadas quanto ao financiamento das ações de inclusão. Foram elaboradas seis questões sobre programas e ações que disponibilizam materiais e recursos para a população com deficiência ou TGD.

Apenas uma entrevistada relatou ter conhecimento do Decreto 6571/2008 (duplo financiamento). Por outro lado, três conselheiras apontaram que conhecem beneficiários do BPC. Quanto ao programa Escola Acessível metade das respondentes afirmou conhecimento e a outra metade o oposto. Estas respostas não vieram acompanhadas de comentários mais extensos.

A questão quanto ao transporte escolar adaptado gerou comentários relevantes. Duas entrevistadas alegaram desconhecimento quanto ao programa. A entrevistada P2 apontou que o programa existe, “porém em nosso município precisa de efetivação e fiscalização”. A entrevistada P4 foi teceu longa crítica a ações cotidianas que prejudicam a efetividade do programa:

Sim. Esse é um dos grandes problemas em relação ao processo de inclusão, visto que os motoristas são terceirizados e fazem o que querem, na hora que querem. Ninguém faz nada. A gente reclama na prefeitura e a única coisa que dizem é que vão verificar. As vezes o transporte nem passa pra pegar as crianças (sic) (P4).

Quanto às SRM, todas as entrevistadas apontaram conhecer, mas apenas uma relatou a necessidade de haver maior controle e fiscalização sobre as salas. No

que se refere ao programa “Livro Acessível”, apenas uma pessoa afirmou conhecer e sugeriu melhorias no programa.

A quarta etapa de questões também segue a estrutura planejada para as entrevistas com conselheiros escolares. Nesta etapa, foram constatadas as respostas mais amplas e complexas, com diversos apontamentos. Primeiro, perguntou-se se as entrevistadas conhecem os AEE mantidos pelo município. 75% das entrevistadas afirmou conhecer os AEE. Entretanto, das repostas qualitativas, nenhuma apontou para todas as ações de AEE. A entrevistada P1 tratou apenas do CMAEE, enquanto que a entrevistada P2 tratou genericamente os AEE, adicionando a necessidade de ampliar oferta, espaço e recursos.

Sim. São Centros de Atendimento extremamente organizados e preparados para o atendimento especializado dentro das áreas específicas das deficiências sensoriais, cognitivas, de desenvolvimento, com ou sem comorbidades (P1).

Sim, de qualidade, porém necessita ampliar a oferta, Espaço Físico e recursos humanos (P2)

Não (P3)

Sim, são bons (P4)

Duas entrevistadas afirmaram não conhecer o SEAIT. Uma entrevistada afirmou que conhece superficialmente a ação e outra afirmou, de maneira entusiástica, que o programa funciona bem.

Conheço, porém não a diversidade de seus programas (P1).

Sim e muito atuante com muitas indicações e acompanhamento no mercado de trabalho (P2)

A existência de dificuldades para a inclusão escolar de pessoas com deficiência ou TGD foi observada por 75% das entrevistadas, que citaram a necessidade de aumento no número de profissionais para atendimento às demandas para inclusão escolar. Além disso, também citaram necessidade de melhorias quanto à quantidade e qualidade de espaço físico e materiais de apoio. A resposta mais longa, dada pela entrevistada P1, faz apontamentos mais aprofundados, especialmente no que se refere às relações entre as pessoas com deficiência e o Estado, indicando a centralidade do profissional que trabalha na área para a consecução de programas.

a formação dos profissionais talvez seja o principal ponto a ser considerado. Muitos deles, assim que recebem toda a formação necessária acabam

sendo remanejados, substituídos, solicitam transferência... E o vínculo com a criança, tão importante para o seu real desenvolvimento e aprendizagem se quebra e precisa ser reiniciado (P1).

Nota-se ser fundamental o diálogo entre os atores sociais e o Estado, como evidenciado por Poulantzas (1985), para que sejam discutidas as políticas públicas de forma mais ampla tornando efetiva a ação do Estado e por fim, legitimando a ação na sociedade. A entrevistada P1 aponta algo caro à discussão do presente trabalho. A inclusão, para ela, pode não ser necessariamente benéfica a todos os incluídos:

Processos de inclusão tranquilos acredito que sejam raros, e na minha visão continuarão sendo, enquanto não se conduzirem estes processos com maior responsabilidade. Todas as crianças tem direito a inclusão, mas não são todas as crianças que terão benefícios com este processo (sic) (P1).

Importa ressaltar que cabem, em relação a esta resposta, dois questionamentos. O primeiro é que, se nem todas as crianças serão beneficiadas, qual é o motivo para isso. Em segundo lugar, talvez mais importante, quais são as consequências de inserir todas as pessoas com deficiência no processo de inclusão sem antes dar condições para que este processo aconteça da maneira mais adequada.

Na esteira da questão anterior, as entrevistadas foram solicitadas a responder se, sob seu ponto de vista, as políticas públicas de educação inclusiva do município estão sendo implementadas com qualidade nas unidades educacionais. Do resultado pode-se, talvez, encontrar resposta para o primeiro questionamento supracitado. A entrevistada P1 apontou as metas governamentais como fator de alteração do foco na aplicação das políticas públicas do setor.

Houve muitas crianças que passaram pelo processo de inclusão com **objetivo de se atingir metas**, para obediência à lei, estão agora **chegando às séries finais sem estarem alfabetizadas**. Rapazes e Moças que necessitam ser preparados para o mundo do trabalho e estão no quinto ano tentando escrever o próprio nome (grifo nosso). (P1)

Surpreende, por outro lado, o posicionamento pessoal da entrevistada P4. A resposta vai ao encontro à própria ideia de inclusão, descaracterizando inclusive o papel dos conselheiros, que passa pela manutenção do direito das pessoas com deficiência de acesso ao ensino regular: “Não acredito nesse processo de inclusão,

o certo era deixar na escola especial onde tem tudo, medico, fisioterapeuta, dentista, e não ter que se preocupar com isso tudo” (sic) (P4). Tal posicionamento não encontra lugar no COMUDE, tampouco respaldo tanto na legislação vigente quanto nos estudos sobre inclusão e sobre o controle social.

Por fim, as entrevistadas puderam apontar qual era a sua contribuição como participantes do COMUDE. As respostas, ainda que muito sucintas, revelam muito da ação do conselho, na medida que o entendimento dos conselheiros sobre seu papel é fundamental para entender o funcionamento do espaço que ocupam. Neste sentido, todas as respostas foram no sentido de dar importância ao Conselho e ao papel deste nas políticas para as pessoas com deficiência. As entrevistadas P2 e P3 concluem que sua participação ocorre como forma de “ajuda”, o que pode gerar questionamentos quanto à representatividade, haja vista a composição do Conselho, citada anteriormente.

A entrevistada P1 apontou, sem usar o conceito, para a ênfase no controle social pelo COMUDE. Para ela, os conselheiros devem “Tomar conhecimento de todas essas leis e ajudar a cobrar a efetivação” (P1). A entrevistada P4, afirmou, contraditoriamente em relação à resposta sobre a inclusão, que o COMUDE “tem que avaliar e propor políticas de inclusão para as pessoas com deficiência, porém se não houver efetivação com qualidade deve encaminhar para o Ministério Público” (P4).

5.3 ENTREVISTA COM A PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ao contrário do ocorrido em relação aos conselheiros escolares, no COMUDE menos da metade do total de membros respondeu à entrevista. No caso do CME, apenas a presidente do Conselho respondeu as questões que, ainda que não apontem para uma perspectiva de totalidade (KOSIK, 1977) do conhecimento compartilhado entre os membros do CME, certamente deve subsidiar o debate com o relato da experiência na condução do Conselho. A presidente respondeu a entrevista semiestruturada, com perguntas dissertativas, cuja análise é a que segue.

Inicialmente, sobre a atuação do CME na formulação e regulação das políticas para inclusão de alunos com deficiência nas escolas do município, a

presidente do CME historiou que isso ocorre por meio da Comissão Permanente de Educação Especial. A comissão trabalhou na atualização do Parecer e Resolução com normativas para a Política Municipal da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Araucária. Segundo a presidente, a atuação do Conselho Municipal de Educação é de ampliar os direitos garantidos na legislação nacional e internacional à pessoa com deficiência, exigindo a criação de espaços democráticos e acessíveis e a atenção especial das autoridades públicas, bem como da sociedade civil para a discussão da inclusão com dignidade e respeito. Para ela, o sistema municipal de ensino “compreende o processo inclusivo como direito de todos em benefícios de todos. Assim, a configuração da modalidade da Educação Especial vem sendo redimensionada objetivando a efetiva inclusão”.

Questionada sobre quais seriam os principais projetos, programas e ações do município de Araucária que auxiliam no processo de inclusão de alunos com deficiência, a presidente disse que, dentre os principais projetos, programas e ações municipais, destaca-se que o compromisso com um sistema de curto alcance e abrangência, quanto um planejamento de médio a longo prazo, valendo destacar também a correlação entre as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, a seguir pontuados:

Reuniões e estudos frente o processo inclusivo envolvendo familiares e representantes de profissionais que atuam com o público-alvo da Educação Especial e de outras áreas afins;
Adesão do município ao programa do governo federal “Viver sem limites”;
Realização da 1ª Conferência Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Ação intersetorial) culminando com Propostas deliberadas para o município frente aos desafios na implementação da política da pessoa com deficiência e, também, com a efetivação do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, esclarecendo-se que há mais de 10 anos o município visava a sua instituição;
Fortalecimento e ampliação do AEE em SRM, CMAEEs e Domiciliar/hospitalar, inclusive na oferta de Profissionais de apoio Escolar; Fonoaudiologia Educacional, Transporte Acessível, dentre outros;
Reorganização das Escolas Especiais (caráter substitutivo) em Centros municipais de Atendimento Educacional Especializado (perspectiva inclusiva).;

Diálogo e ações intersetoriais envolvendo diferentes Secretarias Municipais e instituições de garantia de direitos, a exemplo: Assistência Social – BPC na Escola, Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com deficiência, Apoio Escolar (enfermagem), Urbanismo – Ações de acessibilidade, reserva de vagas, Obras – Adaptações nas Unidades Educacionais, Esporte e Lazer – Atividades esportivas e recreativas, Ministério Público (Educação e Trabalho), Câmara, dentre outros.

Processo de Formação Continuada aos profissionais (professores, gestores, motoristas, atendentes, etc) que atuam com as crianças e estudantes com deficiência, inserindo temas relacionados à Inclusão nas Semanas Pedagógicas; Implementação dos Estudos de Casos para a elaboração do Plano de AEE; Produção de material de apoio pedagógico (Caderno pedagógico, Orientações nas diferentes áreas), dentre outros conteúdos envolvendo Educação Infantil e Ensino Fundamental de competência Municipal;
Ampliação e fortalecimento das ações do Serviço Educacional de Apoio à Inclusão no Trabalho (Cursos de Aprendizagem, Empregabilidade e outros)

Quanto aos principais problemas, desafios e conquistas sobre o processo inclusivo, alegou a presidente que fazem parte de toda implantação e implementação dos serviços públicos. Disse que, quando se trata de pessoas com deficiência, o maior desafio é superar o conceito e consequente prática que sempre subjugou as funcionalidades e potencialidades das pessoas em detrimento das possibilidades ou barreiras impostas pelo meio. Instituir um sistema educacional inclusivo implica em reconhecer a existência da diversidade numa sociedade marcadamente excludente e preconceituosa.

No que diz respeito à relação do CME e o governo municipal com os representantes da sociedade civil, incluindo as pessoas com deficiência, para a formulação, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas, sob o ponto de vista da presidente isso “ocorre por meio do diálogo, buscando-se a transversalidade da Educação Especial e a importância da compreensão e trabalho de todos nesse processo inclusivo”. A presidente afirmou que há transversalidade e diálogo, destacando os movimentos que foram necessários para a criação do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, onde o CME e o governo municipal uniram esforços, incluindo representatividade de entidades e mesmo de pessoas com deficiência, a realização de estudos, reuniões, audiências, dentre outros.

Referente a avaliação da presidente sobre a atuação dos governos federal e municipal na formulação de políticas públicas para as pessoas com deficiência, o seu entendimento é de que a maior conquista, ante os desafios, é sabermos que as crianças e estudantes com deficiência estão, ainda que a lentos passos, tendo acesso a um espaço comum que lhes pertence, de fato e de direito, principalmente nas Unidades Educacionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Superamos as barreiras nas atitudes, nas edificações, na metodologia, na comunicação, nos instrumentos, na tecnologia e buscamos a efetiva acessibilidade programática, que

ainda é um dos desafios que se impõe diante do próprio processo inclusivo.

A presidente também se manifestou em relação ao programa “Viver sem limites”, lançado por meio do Decreto 7.612 de 2011. Disse que o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência busca, “de certa forma, desenvolver algumas ações preconizadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, por meio de ações estratégicas incidindo em eixos específicos”, como Educação, Saúde, Inclusão Social e Acessibilidade.

Ressalte-se a preocupação com ações intersetoriais e consequente transversalidade das diferentes pastas, contemplando serviços públicos que até então ofereciam poucas respostas às demandas das pessoas com deficiência ou, então, ficando essas a cargo quase que de forma privativa e exclusiva da Modalidade de Educação Especial. Nota-se que é possível o acompanhamento e monitoramento dessas ações realizadas por município.

Por outro lado, há que esse fortalecer esse processo no sentido de sua continuidade, atualização e aprimoramento de ações efetivamente inclusivas envolvendo políticas públicas emancipatórias em todas as esferas governamentais, poderes e instituições.

Por sua vez, ainda que consideremos as contradições presentes, a Lei nº13.146/2015, nos seus 127 artigos, expressa em grande parte, a intenção do legislador na garantia de direitos das pessoas com deficiência. Ressalte-se aqui a necessidade de novas pesquisas para aprofundamento sobre toda a matéria apresentada na legislação.

Para que o processo inclusivo seja mais qualificado, na opinião da presidente do CME, em uma observação preliminar, tanto em termos do Programa Viver sem limites quanto na Lei Brasileira de Inclusão, “deveríamos reconhecer sim o seu significado e alcance para um grupo de pessoas que sempre permaneceu à margem de todo um sistema marcadamente excludente, preconceituoso e com potencial discriminatório, sendo necessário lançar mão até mesmo de um conceito que considere a “pessoa”, como se assim não o fossem”.

Pode-se pensar sobre a ideologia embutida na respectiva lei que contém ideais inclusivos, mas ainda demonstra fragilidade na compreensão de princípios e políticas públicas mais amplas e que agreguem o valor e significado de “sujeito de direitos” no exercício da cidadania que, para tanto, requer políticas que assegurem e

garantam uma vida de qualidade em toda sua trajetória.

Os resultados apresentados da pesquisa realizada nos Conselhos Escolares, no Conselho de Direito da Pessoa com Deficiência e no Conselho Municipal de Educação do Município de Araucária – PR, denotam uma fragilidade acerca do conhecimento das Políticas Públicas destinadas a Modalidade de Educação Especial. Constata-se também o desconhecimento sobre a forma de acessar os recursos financeiros e públicos, disponibilizados para o Atendimento Educacional Especializado dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Apesar do desconhecimento quanto a natureza, fundamentos e objetivos dos conselhos, todos os entrevistados acreditam ser importante a participação da sociedade no controle e fiscalização das políticas públicas educacionais do município de Araucária.

Nesse contexto, cabe ressaltar a necessidade da formação sobre que a principal matriz de políticas públicas, com status constitucional, é a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e, ainda que no âmbito infraconstitucional ou infra legal, tenhamos amplo arcabouço legal, nenhuma destas leis se sobrepõe ao que expressa e contempla a Convenção, uma vez que o Brasil é signatário desta, tendo-a ratificado, ato que a coloca no patamar da lei maior: a Constituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar o contexto dos conselhos municipais de Araucária-PR apresentando seus reais problemas de organização e funcionamento, assim como sua atuação na normatização, deliberação e fiscalização da política da modalidade de educação especial, considerando o contexto da política e do sistema educacional do município.

Diante do exposto, foi necessário apresentar a contextualização histórica e social das teorias sobre políticas públicas, abrangendo a formação e o funcionamento do Estado enquanto arena de embates e contradições.

O debate sobre políticas públicas se tornou mais relevante nas últimas décadas, segundo Souza (2014), em face de três fatores: a adoção global de políticas restritivas de gastos abrangendo principalmente países em desenvolvimento; o surgimento de nova visão sobre o papel dos governantes em substituição à das políticas keynesianas, exigindo no ajuste fiscal orçamentos equilibrados e maior restrição à intervenção estatal na economia e nas políticas sociais; e por fim, a aplicação inadequada de políticas públicas capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico e a inclusão social nos países em desenvolvimento, principalmente na América Latina.

A discussão exposta no decorrer do trabalho, abrangendo principalmente o papel dos governos (Estado), sob a ótica de Nicos Poulantzas, no processo de definição e implementação, discute a ação do Estado, tendo como referencia a observância das pressões dos grupos sociais de interesse no jogo entre as instituições e a sociedade civil. As teorias apresentadas na tese, neste sentido, buscam fundamentação para a observação analítica da práxis, que se deu na interação com sujeitos e instituições na territorialidade municipal de Araucária-PR. A pesquisa de campo proporcionou exposição de certas questões estruturais, como a falta de clareza quanto aos mecanismos de gestão, financiamento e organização da educação e da educação especial, quer nos campos nacional e estadual, quer no municipal. Ressalva-se que a estrutura dos conselhos municipais estudados e a relação com os demais agentes na área de educação muitas vezes não é incentivada pela gestão governamental, que pode ver nestes espaços ameaças a

seus objetivos políticos e ideológicos.

Sobre a discussão da origem, das funções e a influência dos conselhos na modalidade de educação especial, constatou-se que estes foram criados visando efetivar a participação democrática da sociedade, tornando-se canais participativos numa perspectiva emancipadora, popular e democrática.

Em relação à mediação efetuada entre conselhos, sociedade e Estado, é primordial expor, conforme a noção de classes sociais de Nicos Poulantzas, o materialismo histórico que abrange a dominância do modo de produção capitalista. É indiscutível a luta em estado velado, cujos conflitos não se caracterizam em contradições propriamente ditas, mas oriundas do paradigma estigmático da evolução histórico-social da educação da pessoa com deficiência. Paradigma este envolvendo não só as questões de gestão das políticas públicas como também, a própria conscientização da sociedade quanto aos direitos humanos e o fornecimento da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. Inexiste, no Brasil, coesão social quanto a questão isonômica de direitos.

As práticas sociais ainda se encontram nas mãos das classes dominantes devido a ação deficitária e ineficaz dos agentes-suportes, os quais não se constituem legitimamente em “forças sociais”. Para Poulantzas (1977, p. 94) existe indeterminação nas práticas sociais dependentes da “ação combinada das forças sociais”. Há necessidade de instigar a sociedade em prol da efetiva garantia de direitos e de oportunidades, visando informar a todos os cidadãos da existência de injustiças e barbaridades sociais contra a pessoa com deficiência, impetradas por um ranço burocrático e pela omissão participativa de toda a sociedade. Nesse cenário, o palco inicial do embate entre as classes se daria nos conselhos, os quais deveriam fiscalizar e mediar as demandas levantadas pela sociedade junto ao Estado, efetuando uma constante pressão para solucionar os conflitos existentes.

Em Araucária, a história do Conselho Municipal de Educação é recente, sendo criado em 2004, possuindo caráter deliberativo, normativo e consultivo. Existem discrepâncias das informações do observatório do PNE e o Regimento Interno do CME de Araucária, onde a esfera federal afirma que o CME de Araucária não acompanha as questões pedagógicas, administrativas e financeiras do sistema de ensino municipal, embora o Regimento Interno do CME aponte para o padrão estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação. Entretanto, observa-se em face

da recente criação a necessidade de uma maior conscientização e adequação do seu papel na educação maior autonomia, de acordo com a lei municipal.

No CME, de acordo com o estudo realizado, a fiscalização, enquanto instrumento de controle e execução da política de educação inclusiva, é subvertida em mera regularização de serviços de apoio da modalidade, o que contradiz as tendências nacionais pela inclusão das pessoas com deficiência na rede de ensino regular. Da mesma maneira, a evidente imobilidade evidencia que o CME não exerce sua função social de participação na formulação de estratégias das políticas de inclusão das pessoas com deficiência. Entretanto, pode-se dizer, a partir das entrevistas com os conselheiros escolares, do COMUDE e do relato da presidente do CME, que há interesse, embora distante, em qualificar os debates e promover melhorias na qualidade da educação das pessoas com deficiência no município de Araucária.

O controle social sobre políticas para as pessoas com deficiência está longe de ser realidade. Percebe-se que Secretarias determinam as ações e os Conselhos, muitas vezes, atuam de maneira protocolar, agindo como instâncias legitimadoras das decisões do Estado.

Os Conselhos Escolares, por sua vez, ainda não foram totalmente implantados, estando a comunidade local e escolar sem o conhecimento da possibilidade de maior participação na organização e na gestão administrativa e financeira do sistema municipal de ensino. Conseqüentemente pode-se inferir de forma conclusiva a existência de deficiências na participação democrática da sociedade devido a falhas no processo de formação destes conselheiros.

A pesquisa documental sobre a educação do município de Araucária, bem como a organização da modalidade de educação especial naquela localidade apontam para a influência do poder econômico nas ações do Conselho Municipal de Educação, principalmente no ano de 2008, quando foi elaborado o Parecer 09/2008, que descontextualizou a política de educação inclusiva vigente no país, priorizando o atendimento específico em espaços segregados em detrimento da inserção dos alunos com deficiência ensino regular. Talvez esta mudança de orientação quanto à política municipal tenha relação com outros interesses, que, neste caso, acabam por instalar um sistema excludente e segregador.

De acordo com o IBGE (2010), o município conta com uma das maiores

arrecadações do estado do Paraná, com um orçamento que chegou, em 2015, a R\$ 776,1 milhões. Por outro lado, ocupa a 54ª posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano. Embora conte com Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado, parece haver, ainda, necessidade de contratação e ampliação de equipes multidisciplinares por região para identificação de pessoas com deficiência. A identificação ocorre, atualmente, em unidade centralizada do município. O atendimento médico de profilaxia também é fator importante, na medida em que muitos casos podem ser identificados ainda no acompanhamento pré-natal. O índice de natalidade no grupo de adolescentes altíssimo, na casa dos 19%, aliado às condições socioeconômicas da população aumenta consideravelmente as filas de atendimento e prejudica a identificação precoce e o acompanhamento das pessoas com deficiência em termos de acesso a saúde e educação.

As propostas educacionais das pessoas com deficiência não são levadas para avaliação dos conselhos escolares, tampouco do COMUDE, ficando restritas ao CME. Neste contexto, fica claro o desafio concreto que é a participação da sociedade civil organizada nestes espaços, para além da formalidade de representação. Os conselhos devem ser espaços de proposição, mas também necessitam ter ciência do papel fiscalizador que deveriam exercer. O conhecimento puro e simples não provoca o questionamento. É pressuposto para o exercício do controle social, que haja questionamento quanto às práticas dos próprios conselhos, inclusive na oferta de formação para seus membros.

A pesquisa de campo demonstrou em relação ao orçamento destinado à escolarização das pessoas com deficiência que alguns conselheiros entrevistados desconhece como se dá o repasse e a destinação de verbas para inclusão nas escolas e CMEI, seja por meio de recursos por programas governamentais como as SRM e o Escola Acessível, entre outros, seja pelo repasse direto de recursos municipais para esse fim, dificultando ainda mais o controle social.

A falta de informação dos entrevistados é agravada pelo desconhecimento sobre a população de crianças e adolescentes com deficiência no município. Não estando cientes, também ficam preteridas suas necessidades, aumentando a responsabilidade dos agentes sociais no que se refere a assegurar o acesso e a permanência desta população nas unidades educacionais públicas.

Os dados relativos à organização, financiamento e atendimento da rede

municipal de ensino corroboram para a necessidade de os conselhos do município de Araucária colocarem em suas agendas o controle social das políticas apresentadas existentes, pois as constantes transformações pelas quais passa a sociedade requerem significativo entendimento do processo de humanização, no qual, por meio das múltiplas relações, busca-se a participação efetiva de todas as pessoas em todos os espaços sociais.

No que se refere aos recursos físicos, é importante ressaltar que o conceito de inclusão apresenta íntima relação com outros, o de acessibilidade e justiça social.

A busca pela acessibilidade ocorre na medida em que as pessoas ocupam os espaços, até que se desenvolva a consciência de que é o meio que deve ser adaptado às condições das pessoas, e não o oposto. Para o atendimento dos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação de todas as unidades educacionais, condicionada ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos na autorização de construção e funcionamento de novas unidades educacionais.

A inclusão vem se tornando uma realidade. A escola, espaço privilegiado da execução das políticas de inclusão, deve observar criteriosamente a legislação pertinente.

A Lei Brasileira de Inclusão, embora ainda apresente resquícios do sistema segregado de educação especial, aponta para ampliação do espaço para pessoas com deficiência, tanto na escola como na sociedade. A portaria 243/2016 MEC, por sua vez, vai ao encontro do princípio de controle social, estabelecendo critérios de avaliação das unidades educacionais de educação especial, o que pode garantir condições mínimas de inclusão, desde que os responsáveis pela avaliação, os conselhos, utilizem desta ferramenta para por em prática o controle social e, ao mesmo tempo, a participação social na administração das políticas públicas e dos serviços públicos.

A discussão sobre educação, inserida no contexto social, revela que as desigualdades e as injustiças sociais se aprofundam. As diversas concepções trazidas para a sociedade, como a de homem, a de sociedade, a de educação, a de formação, a de gestão, etc., continuam sendo embasadas pela lógica do mercado, fortalecendo a exclusão social. Esse conjunto de valores que permeiam a educação é oriundo dessa lógica perversa. A educação foi construída historicamente numa

perspectiva de exclusão, percebida por meio de mecanismos de evasão e repetência, de programas de aceleração, de correção de fluxo idade-série, enfim, da segregação.

Neste sentido, mesmo que os processos de exclusão social não sejam somente das pessoas com deficiência, mesmo que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no perímetro da escola, ainda assim a educação exerce função central de mediação para a vida dessas pessoas, se constituindo em espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

Segundo Cristo (2013), o controle social é importante para o enfrentamento e materialização de estratégias de conquista de espaços periféricos, a partir dos quais se avança progressivamente para o centro do poder. Neste sentido, a presença da comunidade, isto é, dos membros da sociedade, na composição dos conselhos em todos os níveis do Estado, acompanhando políticas públicas desde a formulação, até a execução e fiscalização, promove e fortalece a tese defendida neste trabalho, de que as pessoas com deficiência podem e devem ocupar todos os espaços sociais para garantir, se não a conquista, a manutenção de seus direitos.

Conclui-se que os conselheiros escolares, o conselho municipal de educação e os conselheiros que atuam no conselho de direito das pessoas com deficiência no município de Araucária - Pr, necessitam de possibilidades e maneiras de realizar consultas e acessar informações sobre as políticas públicas da modalidade de educação especial, pois esses elementos, certamente, contribuem e fundamentam as decisões a serem tomadas no âmbito desses conselhos, aumentando significativamente a chance de fazer melhores e mais adequadas escolhas na qualificação do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Propõe-se, a partir das considerações e análises efetuadas em todo o estudo, a necessidade de criação e implantação de programas de formação voltado para os conselheiros sobre as políticas destinadas as pessoas com deficiência, vendo a necessidade de identificar e quantificar essa demanda no município afim de visualizar e perceber a existência e a necessidade emergencial de estabelecer a isonomia de direitos, conforme proposta apresentada.

REFERÊNCIAS

ABEB. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2014. Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2014.

AGRA, Walber de Moura. Captação ilícita de arrecadação e gastos: análise do art. 30-A da Lei Eleitoral. **Revista Brasileira de Direito Eleitoral – RBDE**, Belo Horizonte, ano 3, n. 4, p. 203-215, jan./jun. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEEWANDSZNAJDER, Fernando. **Os métodos nas ciências sociais e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 1999. - 2003

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ALVIM, Frederico Franco. A natureza jurídica do exame da prestação de contas. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 15, n. 2640, 23 set. 2010. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/17464>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ARAUCÁRIA. **Mapa zoneamento urbano de Araucária**. Disponível em: <http://www.araucaria.pr.gov.br/webfm_send/13571>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Agricultura e indústria: a memória do trabalho em Araucária**. 3. ed. Araucária: Prefeitura Municipal, 2010a.

_____. **Mestres, alunos e escolas: a memória do ensino em Araucária**. 2. ed. Araucária: Prefeitura Municipal, 2010b.

_____. **Educação Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.araucaria.pr.gov.br/cidadao/educacao/>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. **Dados gerais de Araucária**. Disponível em: <<http://www.araucaria.pr.gov.br/portal/pagina.php?pagid=17>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **Decreto nº 19802 de 02 de abril de 2006**. Disponível em: <http://camara-municipal-da-araucaria.jusbrasil.com.br/legislacao/852931/decreto-19802-06?ref=topic_feed>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. **História de Araucária**. Disponível em: <<http://www.araucaria.pr.gov.br/portal/pagina.php?pagid=18>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **Infraestrutura**. Disponível em: <<http://www.araucaria.pr.gov.br/node/20166>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Lei nº 1527 de 02 de novembro de 2004.** Disponível em: <<http://camara-municipal-da-araucaria.jusbrasil.com.br/legislacao/600345/lei-1527-04#art-3>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Conceituando Políticas Públicas Educacionais. **Educativa**. Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan/jun., 2010. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/1247/863>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil. **DADOS Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Estado federativo e políticas sociais:** determinantes da Descentralização. Rio de Janeiro: Revan, Fapesp, 2002.

_____. Federalismo e políticas sociais no Brasil problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, 18(2): 17-26, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ASSIS, Aline Loreto de; MILHOMEM, Ana Karina de Oliveira; CARVALHO, Ana Paula Fernandes da Silva de; BORGES, Carvalho Carlos Alberto Nunes; GONZAGA, Deborah Ferreira; LUZ, Rogéria Ribeiro. **Cartilha de Orientações sobre Controle Interno**. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: TCEMG, 2012.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ. **Os recursos financeiros da educação e o FUNDEB**. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/financiamento-do-fundeb-2014.html>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Fabiana Pereira. As políticas para o financiamento da educação básica pública no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Percorso – NEMO**, Maringá, v. 4, n.2, p.193- 207, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/viewFile/18542/10222>. Acesso em: 16 nov. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BARROSO, Luiz Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo:** os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. São Paulo: Saraiva, 2009.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**, org. Tomaz Tadeu, Trad. Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOBBIO, Norberto. O conceito de sociedade civil. Rio de Janeiro: Graal, 1982

_____. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Teoria geral da política:** a filosofia política e as lições dos clássicos. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **Estado, Governo, Sociedade:** Para uma teoria geral da política. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Liberalismo e Democracia**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BODART, Cristiano das Neves. **Gestão Pública: transparência, controle e participação social.** Vila Velha: Faculdade Novo Milênio, 2015.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista brasileira de história da educação**, n° 5 jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/06/Publico_Privado_Na_Educacao_Brasileira_2.pdf. Acesso em: 10 nov. 2015.

BONAT, Débora. **Representação e participação políticas: a crise do modelo liberal e sua reestruturação através da democracia participativa.** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

_____. **Didática do Ensino Superior.** 3. ed. Curitiba: IESDE, 2010.

BORDIGNON, Genuíno. **Perfil dos conselhos municipais de educação 2007.** Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro_final_proconselho07.pdf. Acesso em: 14 dez. 2015.

BOROWSKI, Fabíola. O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos. **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, Eixo 5 – Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural, ANPAE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/FabiolaBorowsky-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BOSCHILIA, Roseli. A construção de uma história: a presença étnica em Araucária. Araucária: Prefeitura Municipal, 2010.

BRASIL LEITOR. **Analfabetismo funcional.** Sínteses de Estudos e Pesquisas. Novembro/2002. Disponível em: http://www.brasilleitor.org.br/www/analfabetismo_funcional_sintese.aspx. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. **Balanco de Governo: Brasil 2003 a 2010.** Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.balancodegoverno.presidencia.gov.br/sintese-politica/sintese-politica-versao-impressa>. Acesso em: 21 mai. 2014.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Constituição de 1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. Câmara dos Deputados/Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. **Entendendo o orçamento.** Brasília, Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamento_brasil/entenda/cartilha/cartilha.pdf. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/ldb-2013-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. Controladoria Geral da União. **Manual da Lei de Acesso à Informação para Estados e Municípios.** Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas. Brasília: CGU, 2013.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portal FNDE.** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com deficiência.** Brasília: MPOG/IBGE, 2014. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. **Características gerais da população, religião e deficiência.** Censo Demográfico 2010. Brasília: MPOG/IBGE, 2014. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010CGP.asp?o=13&i=P>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **CNE – Histórico.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619&Itemid=661>. Acesso em: 02 jul. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. **BPC na Escola.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12291:programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-do-beneficio-de-prestacao-continuada-da-assistencia-social-bpc-na-escola&catid=262:programa-de-acompanhamento>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. **Evolução da Educação Especial no Brasil.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. **Evolução da Educação Especial no Brasil.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB 17/2001 – Homologado.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em : 25 jan. 2014.

_____. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - 2008.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Programa Escola Acessível.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-escola-acessivel>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Projeto Livro Acessível – NOVO.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-novo>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Transporte Escolar Acessível.** Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/acesso-a-educacao/transporte-escolar-acessivel>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares.** Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Regimento Interno do CNE.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1529-regimento-interno-cne-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Curso de formação de Conselheiros Escolares.** Disponível em: <<http://pnfce.virtual.ufc.br/index.php/biblioteca>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. **Conselhos Escolares:** uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto escola viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SECADI, 2000.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ECADI, 2010.

_____. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva.** Direito à Diversidade. Curso de Formação de Gestores e Educadores Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Ministério da Fazenda/Escola de Administração Fazendária. **Introdução ao Orçamento Público**. Oficina nº 15. 10ª Semana de Administração Orçamentária, Financeira e de Contratações Públicas. Brasília: MF/ESAF, 2015. Disponível em: <<http://www.esaf.fazenda.gov.br/>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **BPC na Escola**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc/bpc-na-escola>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Séries Históricas**. I3GOV. Brasil. Disponível em: <<https://i3gov.planejamento.gov.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programas Viver Sem Limites**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/programas/viver-sem-limite>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/aceso-a-educacao/salas-de-recursos-multifuncionais>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Senado Federal. **FUNDEB: avaliação e perspectivas**. Consultoria da Confederação Nacional de Municípios. Audiência Pública CE/SF, de 08 abril de 2015. Disponível em: <<http://www19.senado.gov.br/sdleg-getter/public/getDocument?docverid=ece122e1-329c-4586-918e-35e2a86b996f;1.0>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. Tribunal de Contas da União. **O TCU e o Controle Externo**. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/comunidades/congresso-nacional/controlado-externo/>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRUNO, Marilda M. G. Escola inclusiva: problemas e perspectivas. **Anais do II Encontro de Educação do Oeste Paulista**. Presidente Prudente: UNESP, 2000.

BUCCIO, Maria Isabel da S. S. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: a implementação em escolas públicas no município de Araucária – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Curitiba, 2007.

_____. **Educação Especial: uma história em construção**. Curitiba: IBPEX, 2008.

BUENO, José Geraldo S. **A educação especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUYAR, Viviane M. *et al.* **Seu nome é Araucária**. Araucária, 1988.

CABRAL FILHO, Adilson Vaz; FERREIRA, Gildete. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, jan/jun 2013, p. 93-116.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae, 2008.

CAMPOS, Edval Bernardino. O protagonismo do usuário de Assistência Social na implementação e controle social do SUAS. *In*: CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Participação e controle social do SUAS**. Brasília, DF: CNAS/MDS, 2009, p. 17-24.

CARNEIRO JR, Renato A.; BARCIK, Vergínia. **Da madeira ao aço: a industrialização de Araucária**. Araucária: Prefeitura Municipal, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 5. ed, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

_____. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CEEPR. **Conselho Estadual de Educação**. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=91>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

CLÉVE, Clemerson Merlin. **Temas de Direito Constitucional e Teoria do Direito**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CODATO, Adriano . **Poulantzas, o Estado e a revolução**. In *Crítica Marxista*, nº 27. São Paulo: CEMARX/Ed. Unesp, 2008.

_____. **Elites e instituições no Brasil: Uma análise Contextual do Estado Novo**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2008

COELHO, Marcus Vinicius Furtado. **Direito Eleitoral e Processo Eleitoral**. Direito Penal Eleitoral e Direito Político. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Org.). **O Controle Social e a Consolidação do Estado Democrático de Direito**. Brasília: CFESS, 2011.

CORBELLINI, Gisele. **Convenção dos Direitos da Criança - Direito de Todos**. Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento. 14/05/2012. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/conven%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-da-crian%C3%A7a-direito-de-todos>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga e MEDEIROS, Simone. (Orgs.) **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

CRISTO, Solange Conceição Albuquerque de. **Controle social : uma análise de conselhos de Saúde**. Curitiba: CRV, 2013.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário brasileiro da educação básica 2012**. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico do Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historico-cme/5372>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. Instituto Municipal de Administração Pública. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www.imap.curitiba.pr.gov.br/?page_id=2202>. Acesso em: 16 dez. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Público e o privado na educação contemporânea: posições e tendências. **Cad. Pesq.**, UFMG, São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M. e SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). **O Público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados/Histedbr/Unisal, 2005.

_____. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 nov. 2015.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, Oct. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.37, p.266-288, mar.2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/doc01-37.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidade**. *In*: DAGNINO, Evelina (org). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DIAS, Pedro Ivo Rogedo Costa. **Uma exploração acerca do comportamento dos avatares no metaverso**. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Coppead de Administração, Rio de Janeiro, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DROPA, Romualdo Flávio. Mecanismos de controle social. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, VII, n. 17, maio 2004. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3902>. Acesso em: 23 jun. 2016.

EASTON, D. **Uma teoria da análise política**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1968.

EDUCA BRASIL. **Conselhos Estaduais de Educação**. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/conselhos-estaduais-de-educacao/>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. 2.ed. São Paulo: Autores associados, 2001.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FILHO, Adilson Vaz Cabral; FERREIRA, Gildete. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, jan/jun 2013, p. 93-116.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Gasto público em ensino atinge 6,6% do PIB, mas crise ameaça expansão**. 04/04/2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/04/1612236-gasto-publico-em-ensino-atinge-66-do-pib-mas-crise-ameaca-expansao.shtml>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

FRANÇA, Sonia; ROCHA, Luiz Carlos da; CRUZ, Soraia Paiva; JUSTO, José Sterza; CARDOSO JR, Hélio Rebello. **Estratégias de controle social**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Aprova Brasil**: o direito de aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Parceria entre Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2. ed. Brasília: UNICEF, 2007.

_____. **Situação Mundial da Infância**. Crianças com Deficiência. 2013. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GARCIA, Emerson. **Abuso de Poder nas Eleições**. Meios de coibição. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

GARCIA, Janaina Pires. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira. **Educação Pública**. Publicado em 28 de junho de 2011. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0293.html>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

GARCIA, Rosalba Cardoso. Política e gestão da Educação Especial nos anos 2000: a lógica gerencial. XXIV **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. **XIV ENDIPE**, 2008. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/guarapuava/arquivos/File/rosalba.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316.

GESTÃO ESCOLAR. **É tudo na prática**. Novembro 2008. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/tudo-pratica-423969.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, José Jairo. **Direito Eleitoral**. 4. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, Davidson Sepini. **O Panóptico de Jeremy Bentham**: por uma leitura utilitarista. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2008

GONÇALVES, Guilherme de Salles; PEREIRA, Luiz Fernando Casagrande; STRAPAZZON, Carlos Luiz (Coords.) **Direito Eleitoral Contemporâneo**. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

GONTIJO, Vander. **Instrumentos de Planejamento e Orçamento**. Curso sobre processo orçamentário. Brasília, Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/cidadao/entenda/cursopo/planejamento.html>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

GUIAGEO. **Mapa da Região Metropolitana de Curitiba**. Disponível em: <http://www.guiageo-parana.com/rmc.htm>. Acesso em: 10 abr, 2014.

HEIDEMANN, Francisco G. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento**. In: HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José F. (Org.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: EdUnB, 2009.

HELB. **Reforma Rivadávia Correa**. História do Ensino de Línguas no Brasil. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:reforma-rivadavia-correa-&catid=1100:1911&Itemid=2. Acesso em: 07 jan. 2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador do alfabetismo funcional**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00 &ver=por>. Acesso em: 02 jun. 2014.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do séculoXXI. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

JESSOP . Bob. **O Estado, o Poder, o Socialismo de Poulantzas como um Clássico Moderno**". Revista Sociologia e Política, vol. 17,2009.

_____. **A globalização e o Estado nacional**. *Crítica Marxista*, São Paulo, 1998. Disponível em :<<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica702.pdf>>. Acesso em : 22 de julho 2015.

KARPSTEIN, Carla Cristine. Considerações acerca das contas eleitorais e do artigo 30-a da Lei n.º 9.504/97. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 15, n. 2599, 13 ago. 2010. Disponível em: <<http://meujus.com.br/revista/texto/17179>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em : 25 jan. 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUBO, Elvira M. **A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª Comarca da Província de São Paulo**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓES, Maria Cecília de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2004.

LAVALLE, Adrian Gurza; CASTELLO, Graziela. **Sociedade civil, representação e a dupla face da accountability**: cidade do México e São Paulo. Caderno CRH, Salvador, v. 21, n. 52, p. 67-86, jan./abr. 2008.

LUIZ, Maria Cecília & NASCENTE, Renata Maria Moschen. **Conselho escolar e diversidade** : por uma escola mais democrática. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LUIZ, Maria Cecília (Org.) **Conselho Escolar**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

LUZ, M.A. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. Salvador: EDUFBA, 1995.

MACHADO, Loiva Mara de Oliveira. **Controle social da política de assistência social**. Caminhos e descaminhos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MANNHEIM, K. **Sociologia Sistemática**: uma introdução ao estudo de sociologia. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

MAINARDES, Jeferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito à Educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2001.

MALLUF, Maria. **Inclusão escolar e Psicopedagogia**. III Congresso internacional sobre dificuldades de aprendizagem e inclusão escolar. Realizado em Salvador, Bahia de 04 a 06 de maio de 2007. Disponível em: <<http://segmento-ba.com.br/materias.php?i=881>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARAGON, Patrícia. Paulo 100% campeão. **Revista da Educação Especial**. 2006 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MARRAMAO, Giacomo. Entre o bolchevismo e social-democracia: Otto Bauer e a cultura política do auto marxismo. In: HOBBSAWM, Eric. **História do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p.277-243.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. Disponível em <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 22 out 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MARXISTS. **Dicionário político**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

MAZZOTA, Marcos.J.S. **Educação Especial no Brasil** - Histórias e Políticas Públicas São Paulo: Cortez, 1996.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 16ª ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. São Paulo: UNICAMP, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Educação básica (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=107>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

MENEZES, Janaína S. S.. O financiamento da educação básica pública no Brasil: 500 anos de história. **Histedbr**, VII Seminário, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO_S/J/Janaina%20specht%20da%20silva%20menezes.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. RJ: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SÃO PAULO (MPSP). **Conselho Municipal de Educação**: criação e funcionamento. Cartilha Conselho Municipal de educação. Cruz Vermelha Brasileira, filial Maranhão. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/conselhos_educacao_cao_civel/conselhos_educacao/manuais_conselho_educacao/Cartilha_ConselhoMunicipalEduca%C3%A7%C3%A3o_CruzVermelhaMA_p%C3%A1gina.pdf>. Acesso em: 26 out. 2015.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO DE JANEIRO (MPRJ). **Controle social da educação**. Gestão democrática e conselhos. Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação (CAO Educação), Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF). Rio de Janeiro: MPRJ, 2013.

MODESTO, Luís Antonio. **Gestão Educacional**. Uma necessidade de evolução constante. São Paulo: ed. do Autor, 2013.

MONDAINI, Marco. **O socialismo liberal de Norberto Bobbio**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=75>>. Acesso em: 18 out. 2016.

MOTTA, Luiz Eduardo. Nicos Poulantzas: para além do conceito de estado moderno. **Quaestio Juris**, vol.07, nº. 02, Rio de Janeiro, 2014. pp. 406-417.

NIESS, Pedro Henrique Távora. **Ação de Mandato Eletivo**. Bauru: Edipro, 1996.

O ESTADO DE S. PAULO. **Brasil tem 45,6 milhões de deficientes**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-45-6-milhoes-de-deficientes,893424,0.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

O GLOBO. **Censo 2010: 24% afirmam ser portadores de deficiências**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/pais/censo-2010-24-afirmam-ser-portadores-de-deficiencias-4755090#ixzz2uLYi4GjZ>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **19 – Gestão Democrática**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/19-gestao-democratica/analises-e-opinioes>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **Metas do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/20-financiamento/indicadores>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. **Fortalecimento dos Conselhos**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/19-gestao-democratica/estrategias/19-5-fortalecimento-dos-conselhos>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. **Sobre o PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/sobrepne>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A construção política do projeto político pedagógico (PPP) da escola. **Escola de Gestores da Educação Básica**. MEC. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/texto2_joao.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAIS, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. **Políticas e Gestão na Educação**. MEC. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

OLIVEIRA FILHO, José Alceu de. **Controle Interno e Externo da Gestão Pública**. Curso de Pós-Graduação na área de Administração Pública. Brasília: Instituto AVM, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. **Sistema Educativo Nacional**. Informe OEI – Ministério 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/historia.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

PACHECO, Ricardo Gonçalves. **Legislação educacional**. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PAIVA, Rodrigo Márcio Medeiros. **O controle social na Administração Pública: propostas para estruturar e estimular o seu desenvolvimento**. Monografia (Especialização), Controladoria Aplicada ao Setor Público. Escola de Contas Otacílio da Silveira. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno estatístico do município de Araucária**. Curitiba: IPARDES, 2016. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Monta_CadPdf1.php?Municipio=83700>. Acesso em 18 out. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Histórico do Conselho Escolar**. Disponível em: <http://www.mrherondomingues.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/27/1470/14/arquivos/File/historico_conselho_escolar.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. **O que são Políticas Públicas**. Disponível em: <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O_que_sao_PoliticasPublicas.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.

PINHEIRO, Rinaldo. **Crimes de colarinho branco**: Um crime contra o desenvolvimento do Brasil. JUSBRASIL, 2014. Disponível em: <<http://profrinaldo.jusbrasil.com.br/artigos/111849348/crimes-de-collarinho-branco-um-crime-contra-o-desenvolvimento-do-brasil>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PINHO, José Antônio G. de; SANTANA, Mercejane W. (2002) **O Governo Municipal no Brasil**: construindo uma nova agenda política na década de 90. Cadernos de Gestão Pública e Cidadania, v. 20.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

PIRES, José Santo Dal Bem; MOTTA, Waldir Francelino. A evolução histórica do orçamento público e sua importância para a sociedade. **Enfoque: Reflexão Contábil**, Vol. 25 - n.2, Maio-Agosto/2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/3491/3158>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

PIRES, Márcio Rodrigo Kaio Carvalho. Compra de votos (art. 299, CE) x captação ilícita de sufrágio (art. 41-A, LE) x abuso do poder econômico (art. 14, § 10, CF). **Jus Navigandi**, Teresina, ano 15, n. 2676, 29 out. 2010. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/17722>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

_____. Manifestação do abuso do poder econômico nos pleitos eleitorais brasileiros. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 15, n. 2415, 10 fev. 2010. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/14334>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

PÓLO, José Carlos. Planejamento e orçamento no município. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Orgs.) **Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação**. PRASEM III. Brasília: MEC, 2001.

POMPEU, Gledson. **Auditoria contínua e o sistema de controle da administração pública federal**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/tecsifeausp/12-contecsi-34thwcarsauditoria-contrnua-e-o-sistema-de-controle-da-painel-34-wcars>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PORTO, Walter Costa. **Dicionário do Voto**. São Paulo: Universidade de Brasília, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1977.

_____. **Fascismo e ditadura**. Tradução João G. P. Quintela e M. Fernanda S. Granado. São Paulo: Martins Fontes, 1978

_____. **L'Etat, le Pouvoir et le socialisme**. Paris: Press Universitaires de France, 1978.

_____. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 3 ed.

POWELL, Jim. **Biografia: Thomas Paine**. 15 de Agosto, 2008. Instituto Ordem Livre. Disponível em: <<http://ordemlivre.org/posts/biografia-thomas-paine>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista de Educação**, APEOESP, n.16, mar., 2003. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=comcontent&view=article&catid=6%3Aeducacao-inclusiva&id=73%3Apoliticas-publicas-de-inclusao-compromissos-do-poder-publico-da-escola-e-dos-professores&Itemid=17>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

PRUX, Paulo Raymundo; BALSAN, Laércio André Gassen; MOURA, Gilnei Luiz de. Transparência e participação popular nas audiências públicas de elaboração e discussão do PPA, LDO e LOA. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Noviembre 2012. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/22/elaboracion_discusion_ppa_ldo_loa. Html> . Acesso em: 23 jun. 2016.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

RESPUBLICA. **Estamentos**. Repertório português de ciência política. Disponível em: <<http://maltez.info/respublica/topicos/aaetrae/estamentos.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

RIBEIRO, Paulo Silvino. O papel do Estado segundo Thomas Hobbes. **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-papel-estado-segundo-thomas-hobbes.htm>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2017.

RIGOTO, M.E.; SOUZA, N.J. Evolução da educação no Brasil, 1970/2003. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, ago./dez. 2005, p. 339-358.

ROHLING, Marcos. A igualdade e a liberdade em Tocqueville – contribuições para o desenvolvimento da virtude cívica liberal. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 80-107, jul. 2015. ISSN 1806-5023. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p80/29696>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. *In*: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

SALGADO, Eneida Desiree. **Princípios Constitucionais Estruturantes do Direito Eleitoral**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SALMEIRO, Júlio. **Kant: o princípio da ação moral**, Filosofia e Educação, 2001-2010. Disponível: <<http://www.filedu.com.br>>. Acesso em: 02 dez. 2010.

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos. **Financiamento da educação no Brasil**: estudo de caso da prefeitura do município de São Paulo, 1986 a 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SARAIVA, Enrique J.; PIERANTI, Octavio Penna; MARTINS, Paulo Emílio Matos. **Democracia e regulação dos meios de comunicação de massa**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Os dez anos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Diversa, Educação Inclusiva na Prática. Instituto Rodrigo Mendes. Publicado em 22/12/2016. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/os-dez-anos-da-convencao-sobre-direitos-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. Ed,

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. 2. ed. São Luiz: EDUFMA, 2010.

SENA, Paulo. A legislação do Fundeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 319-340. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2015.

SILVA, Alan Rogério Mansur. **Quais os custos e os efeitos da corrupção no Brasil?** Associação Nacional dos Procuradores da República (ANPR). 19 out. 2015. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/associacao-nacional-dos-procuradores-da-republica/-corrupcao-efeito-brasil_b_8315806.html>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVA, Francisco Carlos da Cruz. **Controle social**: reformando a administração para a sociedade. São Paulo: o&s, v.9, n.24, maio/agosto, 2002.

SILVA, Gustavo de Souza. Teorias da Democracia: contribuições de Sartori, Dahl e Schumpeter. **Revista Urutágua**, Revista acadêmica multidisciplinar, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá (UEM), n.15, abr./mai./jun./jul. 2008.

SILVA, Isabelle Fiorelli. Financiamento e políticas para a educação no Brasil e em Londrina-PR. **Simpósio ANPAE**, 2011. Disponível em: <www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto01.htm>. Acesso em: 29 nov. 2015.

SILVA, Pedro Gustavo de Sousa. Teorias da Democracia: contribuições de Sartori, Dahl e Schumpeter. **Revista Urutágua** - Revista acadêmica multidisciplinar Departamento de Ciências Sociais Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR, abr. 2007. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/015/15silva_pedro.htm>. Acesso em: 23 mar. 2010.

SILVA, Rodrigo Lima e. Mídia e influência no sistema penal. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=fda249ac9c2f34c6>>. Acesso em: 30jan. 2017.

SILVA, Rodrigo de Bona da; Kischlat, Evernton; CORTES, Rebecca. **Controle Social**. Módulo 3, Controle Social e Cidadania I. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Brasília: ENAP, 2015.

SILVEIRA, P. “**Introdução: Poulantzas e o marxismo**”. IN: POULANTZAS, N. Poulantzas: sociologia / organizador [da coletânea] Paulo Silveira. SP: Ática, 1984 (coleção Grandes Cientistas Sociais).

SISMAR. **Plano Municipal de Educação Araucária - junho de 2015**. Disponível em: http://www.sismmar.com.br/uploads/arquivos_para_download/2015/pmefinal.pdf. Acesso em: 16 dez. 2015.

SOARES, Antônio Carlos Martins. **Direito Eleitoral: Questões controvertidas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

Sousa, Sandra Silva de. **Controle social na Câmara dos Deputados: uma análise dos mecanismos que o viabilizam**. Monografia (especialização). Curso em Legislativo e Políticas Públicas, Câmara dos Deputados, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor). Brasília: CEFOR, 2011.

SOUZA, Adenisio Álvaro Oliveira de; MENSES, Angela Leite; SILVA, Fábio Félix Cunha da; LOPES, Luís Sérgio de Oliveira; SANTOS, Maria José Barbosa dos; SPINELLI, Mário Vinícius Claussen; VIEIRA, Vânia Lúcia Ribeiro. **Controle Social**. Orientações aos cidadãos para participação na gestão pública e exercício do controle social. 3. ed. Controladoria-Geral da União. Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégicas. Brasília: Gráfica Positiva, 2012.

SOUZA, Angelo Ricardo. A democratização da gestão educacional. **The Advance-Progress** (Vidalia), Maringá/PR, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/democratizacao_gestao_educacional.pdf. Acesso em: 10 nov. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006

TOZONI-REIS, Marília Freitas de. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UMANN, Jorge Miguel Bonatto. **O controle social e público da gestão financeira da educação através dos conselhos municipais em Triunfo/RS**: uma reflexão das relações governo e sociedade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/15521>. Acesso em: 16 nov. 2015.

WEBER, Max. **Sociologia**. Coleção grandes cientistas sociais, n. 13. São Paulo: Ática, 1979.

WERLE, F. O. C. CME como política estruturadora do campo da educação no município. In: SOUZA, D. B. **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008. p. 211-23.

YORDAKY, Wagner. A autogestão como princípio educativo – a educação no contexto da economia solidária. In: PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

ZIPPELLIUS, Reinhold. **Teoria Geral do Estado**. 12. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

ANEXOS

ANEXO A –TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃODE DADOS – TCUD



TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS – TCUD

Eu Maria Isabel da Silva Santos Buccio, abaixo assinado, pesquisadora envolvidos no projeto de título POLÍTICAS PÚBLICAS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – A REGULAÇÃO EXERCIDA PELOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE ARAUCÁRIA - PR , me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados , no Conselho Municipal de Educação , bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que os dados a serem coletados dizem respeito às Políticas *Públicas da modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* ocorridos no primeiro semestre de 2016

Curitiba, 26 de abril de 2016

Envolvidos na manipulação e coleta dos dados

Nome completo	CPF	Assinatura
Maria Isabel da Silva Santos Buccio	80386032904	

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ Nacionalidade _____ idad
 e _____ anos, estado civil _____ Residente à _____
 Documento de identidade (RG) sob o número _____, estou sendo convidado a
 participar de uma pesquisa denominada **“POLÍTICAS PÚBLICAS DA MODALIDADE DE
 EDUCAÇÃO ESPECIAL – O CONTROLE SOCIAL EXERCIDO PELOS CONSELHOS
 MUNICIPAIS DE ARAUCÁRIA - PR ”** cujo o objetivo é Avaliar as Políticas Educacionais da
 modalidade de Educação Especial, expressas a partir da LDBN – Lei nº 9394-96,
 implementadas nas escolas de educação básica .A minha participação no referido estudo
 será no sentido de responder a um questionário elaborado pelos pesquisadores por via
 escrita e por entrevista semiestruturada, com roteiro elaborado pelos pesquisadores.
 Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, não posso esperar nenhum benefício
 individual, mas posso contribuir para as discussões e reflexões sobre as Políticas de
 Educação Especial. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os
 possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma
 pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua
 realização. Assim, entre os possíveis riscos de minha sujeição à pesquisa está apenas o de
 constrangimento em responder questões sobre as quais nunca refleti. Estou ciente de que
 minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento
 que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores
 envolvidos com o referido projeto são Maria Isabel Buccio e Maria Lurdes Gisi, com quem
 poderei manter contato pelo telefone: (41) 96430001. É assegurada a assistência durante
 toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e
 esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu
 queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado
 quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já
 referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente
 de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. No
 entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá
 ressarcimento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha
 participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei. Em caso de
 reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR
 (41) 3271-2292 ou mandar um email para nep@pucpr.br.

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

 Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

 Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável
Maria Isabel Buccio e Maria Lurdes Gisi

ANEXO C – OFÍCIO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Araucária, de maio de 2015.

Ilm.^a Sr.^a

Janete Maria MiottoSchiontek

Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Araucária

Prezada Senhora

Venho por meio desta, requerer a V.Sa. a gentileza de permitir que eu, Maria Isabel Buccio, RG. 4951427/1PR, CPF 80386032904, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e pedagoga deste município, tenha o acesso às informações necessárias e a aplicação de instrumentos para a realização de minha pesquisa de doutorado intitulada: “ Políticas Publicas da modalidade de Educação Especial e a sua recontextualização no município de Araucária/PR”, sob orientação da Prof. Dr.^a Maria Lurdes Gisi.

Na expectativa de poder contar com a vossa colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Maria Isabel Buccio

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTASEMIESTRUTURADA COM OS CONSELHEIROS ESCOLARES



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A – CARACTERIZAÇÃO

1. IDADE: _____

2. SEXO

() Masculino () Feminino

3. ESCOLARIDADE:

- () Sem escolaridade
- () Ensino Fundamental
- () Ensino Médio
- () Ensino Superior
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

4. SEGMENTO QUE REPRESENTA NO CONSELHO ESCOLAR

- () Pai/mãe ou responsável legal
- () Funcionário
- () pedagogo
- () professor
- () aluno () outro. Qual? _____

5. A QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA NO CONSELHO ESCOLAR EM SUA UNIDADE EDUCACIONAL?

- () menos de um ano
- () 1 ano
- () 1 ano ou mais

B. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

1. VOCÊ PERTENCE A QUAL UNIDADE EDUCACIONAL?

- () CMEI
- () Escola Municipal (1º ao 5º ano – anos iniciais)
- () Escola Municipal (1º ao 9º ano – anos iniciais e anos finais)
- () Escola do Campo
- () (1º ao 5º ano – anos iniciais)
- () (1º ao 9º ano – anos iniciais e anos finais)

2. SUA UNIDADE EDUCACIONAL TEM EM MÉDIA QUANTOS ALUNOS?

- () até 100 alunos
- () de 100 até 300 alunos
- () de 300 a 500 alunos
- () mais que 500 alunos

3. EM SUA UNIDADE EDUCACIONAL TEM ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, VISUAL, AUDITIVA, FÍSICA OU COM TGD REGULARMENTE MATRICULADOS?

- () sim. Quantos? _____ Em qual ou quais anos? _____
- () não sei

3.1 TEM PROFISSIONAL DE APOIO ESPECIALIZADO PARA ESSE ATENDIMENTO EM SALA DE AULA?

() sim () não () não sei

3.2 TEM APOIO REALIZADO POR UMA ESTAGIÁRIA?

() sim () não () não sei

C. GESTÃO

1.VOCÊ RECEBEU ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO SOBRE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS EM SUA UNIDADE EDUCACIONAL?

() sim .Qual? _____

() não

2.VOCÊ RECEBEU ALGUMA ORIENTAÇÃO SOBRE O PAPEL DO CONSELHO QUE VOCÊ PARTICIPA SOBRE O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DE SUAS ESCOLAS ?

() Sim . Qual? _____

() Não

3. VOCÊ CONHECE A LEGISLAÇÃO QUE EMBASA O PROCESSO DE INCLUSÃO?

() sim . Qual? _____

() não

4. VOCÊ CONHECE O **PLANO DE AÇÃO ARTICULADA** DO GOVERNO FEDERAL E AS AÇÕES QUE POSSIBILITAM O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS UNIDADES EDUCACIONAIS?

() sim

() não

5. VOCÊ CONHECE O **PLANO VIVER SEM LIMITES** PROPOSTO PARA AUXILIAR O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA, TGD E ALTAS HABILIDADES?

() Sim. Se sim quais as ações que você considera mais relevante para auxiliar no processo de inclusão de alunos que apresentem deficiência nas unidades escolares? _____

() não

6. QUAIS AS PRINCIPAIS AÇÕES EFETIVADAS E/OU EM ANDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO, NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA?

D. FINANCIAMENTO

1. VOCÊ CONHECE O DECRETO DO **FUNDEB** QUE ESTABELECE O DUPLO FINANCIAMENTO PARA OS ALUNOS MATRICULADOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA , TGD E ALTAS HABILIDADES NO ENSINO REGULAR?

()sim, minha unidade educacional foi contemplada

() não , minha unidade não foi contemplada

() não sei se minha unidade foi contemplada

2. VOCÊ CONHECE ALGUM ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA EM SUA ESCOLA QUE RECEBE O **BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA**?

() sim .

() não, nenhum aluno recebe esse benefício

() não sei

3. SUA UNIDADE EDUCACIONAL FOI CONTEMPLADA COM O **PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL**?

()Sim. Se sim qual foi o valor recebido? Como foi empregado?

() Não recebeu () não sei

4. VOCÊ CONHECE ALGUM ALUNO NA SUA UNIDADE EDUCACIONAL QUE UTILIZA O **PROGRAMA TRANSPORTE ESCOLAR ADAPTADO?**

() Sim.

() Não

5. SUA UNIDADE EDUCACIONAL POSSUI **SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL?**

() Sim. Se sim, qual o tipo I ou II? _____

5.1 Quantos alunos atende? _____

5.2 Quais são os materiais que ela contém?

 () Não possui salas de recursos multifuncionais

6. VOCÊ CONHECE O **PROGRAMA LIVRO ACESSÍVEL?**

() Sim. () Não

E. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA

1. O QUE O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PROPÕE A RESPEITO DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NAS ESCOLAS MANTIDAS PELO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA?

2. OS ALUNOS MATRICULADOS EM SUA ESCOLA RECEBEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CONTRATURNO EM SRM OU EM CMAEE?

() Sim () Não

3. VOCÊ CONHECE OS ATENDIMENTOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS MANTIDOS PELO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA PARA GARANTIR O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA?

() sim. Quais? _____

() não () o município não possui

4. VOCÊ CONHECE O SEAIT- SERVIÇO DE APOIO A INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO PARA ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA MANTIDO PELO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA?

() Sim () não conheço

E. OUTROS :

1. QUAIS AS DIFICULDADES QUE EXISTEM EM SUA UNIDADE EDUCACIONAL QUE IMPEDEM O A INCLUSÃO DE ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA E TGD?

() Falta de condições materiais adequadas;

() Falta de espaço físico adequado;

() Falta de profissionais especializados ;

() Falta de formação dos gestores/as e professores

() Resistência ou falta de apoio dos gestores/as e funcionários/as;

() Não sei

() Outro _____

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA ESTÃO SENDO IMPLEMENTADAS COM QUALIDADE NAS UNIDADES EDUCACIONAIS?

ANEXO E – OFÍCIO PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA



Araucária, 26 de abril de 2016.

Ilm.^a Sr.^a

Ariete Tonegawa

Presidente do *Conselho* Municipal de *Educação* de Araucária

Prezada Senhora

Venho por meio deste, requerer a V.Sa. a gentileza de permitir que eu, Maria Isabel Buccio, RG. 4951427/1PR, CPF 80386032904, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e pedagoga deste município, tenha o acesso às informações necessárias e a aplicação de instrumentos para a realização de minha pesquisa de doutorado intitulada: “POLÍTICAS PÚBLICAS DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – A REGULAÇÃO EXERCIDA PELOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE ARAUCÁRIA - PR “, sob orientação da Prof. Dr.^a Maria Lurdes Gisi.

Na expectativa de poder contar com a vossa colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Maria Isabel Buccio

ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. Como é a atuação do CME na formulação e regulação das políticas para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas do município de Araucária – Pr?
2. Quais são os principais projetos, programas e ações do município de Araucária que auxiliam no processo de inclusão de alunos com deficiência?
3. Quais são os principais problemas, desafios e conquistas?
4. Como tem sido a relação do CME e do governo municipal com os representantes da sociedade civil, em especial, das pessoas com deficiência, no que diz respeito à formulação, à implementação e à avaliação de políticas públicas?
5. Qual é a sua avaliação sobre a atuação dos governos federal e municipal na formulação de políticas públicas para as pessoas com deficiência?
6. Como você avalia o programa “Viver sem Limites” e a Lei Brasileira de Inclusão?
7. Na sua opinião, quais seriam as condições para que esse processo fosse mais qualificado?

ANEXO G – ROTEIRO DE ENTREVISTA PRESIDENTE DO CONSELHO DE DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. O que é controle social?
2. Como é a atuação do COMUDE avaliação e acompanhamento de políticas públicas para as pessoas com deficiência município de Araucária – Pr?
3. Quais são os principais projetos, programas e ações do município de Araucária que auxiliam no processo de inclusão das pessoas com deficiência?
4. Quais são os principais problemas, desafios e conquistas?
5. Como tem sido a relação do COMUDE e da sociedade civil, em especial, as pessoas com deficiência , no que diz respeito à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas?
6. Como você avalia o programa Viver sem Limites?
7. O que você acha das condições de vida de pessoas com deficiência Araucária?

ANEXO H – COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP – FOLHA
DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

ANEXO I – OFÍCIO PUC



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ofício n.º 037/2015

Curitiba, 18 de maio de 2015.

Ilm.^a Sr.^a

Janete Maria Miotto Schiontek

Secretária de Educação da Prefeitura Municipal de Araucária

Prezada Senhora,

Pedimos à V.Sa. a gentileza de permitir que a doutoranda Maria Isabel da Silva Santos Buccio aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tenha acesso às informações necessárias à realização da pesquisa intitulada: “Políticas Públicas da modalidade de Educação Especial e a sua recontextualização no município de Araucária/PR”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Lurdes Gisi, docente desta Instituição.

Na expectativa de podermos contar com a vossa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Avaliação de Políticas Públicas da Modalidade de Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva e sua recontextualização nas escolas do município de Araucária, Pr		2. Número de Participantes da Pesquisa: 35	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Maria Isabel Buccio			
6. CPF: 803.860.329-04		7. Endereço (Rua, n.º): UBALDINO DO AMARAL 733 ALTO DA RUA XV apto 73 CURITIBA PARANA 80045150	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (41) 3205-7525	10. Outro Telefone:
		11. Email: mariaisabelbuccio@yahoo.com.br	
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: _____ / _____ / _____		_____	
		Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Pontifícia Universidade Católica do Paraná		14. CNPJ: 76.659.820/0001-51	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone: (41) 3271-2292		17. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: _____		CPF: _____	
Cargo/Função: _____			
Data: _____ / _____ / _____		_____	
		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			