

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Adriana Carvalho da Silva de Moura

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL:
uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência

Rio de Janeiro

2015

Adriana Carvalho da Silva de Moura

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL:
uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Anakeila de Barros Stauffer

Rio de Janeiro

2015

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

M929p

Moura, Adriana Carvalho da Silva de

Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise de educação escolar para as pessoas com deficiência / Adriana Carvalho da Silva de Moura. - Rio de Janeiro, 2015.

84 f.

Orientadora: Anakeila de Barros Stauffer

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2015.

1. Educação Especial. 2. Inclusão Educacional.
3. Políticas Públicas. 4. Pessoas com Deficiência.
I. Stauffer, Anakeila de Barros. II. Título.

CDD 371.9

Adriana Carvalho da Silva de Moura

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL:
uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovada em 25/05/2015

BANCA EXAMINADORA

Dra. Anakeila de Barros Stauffer (FIOCRUZ / EPSJV)

Dra. Marcela Alejandra Pronko (FIOCRUZ / EPSJV)

Dra. Aliny Lamoglia de Carvalho (UNIRIO)

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo carinho, admiração e incentivo. Em especial, à minha mãe que sempre me ensinou a seguir em frente e nunca desanimar.

Ao meu amado Mário Henrique, por estar sempre ao meu lado, me fazendo acreditar que posso mais do que imagino. Seu companheirismo, amizade, paciência, apoio, alegria e amor foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar com tranquilidade a este trabalho.

À minha orientadora, Anakeila de Barros Stauffer, pela oportunidade de aprender mais sobre o universo das pessoas com deficiência. Seus saberes e seu exemplo muito me inspiraram para lutar por uma educação que seja efetivamente para todos.

Às professoras Marcela Pronko e Aliny Lamoglia por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa. Suas contribuições foram fundamentais para o direcionamento desta pesquisa.

Aos professores da EPSJV que tanto nos ensinaram: todo esforço e sacrifício valeram a pena. Aquele “refazer” recebido no trabalho de “Fundamentos das Políticas Sociais de Educação e Saúde” foi fundamental para o meu aprendizado.

Aos meus companheiros de luta, meus amigos e amigas do mestrado, por toda força, união e carinho que foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus colegas de trabalho que tiveram paciência e compreensão na minha ausência para que eu pudesse me dedicar a esta empreitada.

“A educação é política, porque se trata de chances e mudanças de vida. Ela é mais do que um direito humano, ou simplesmente um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais do que um bem público. É um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado.”

(Susan L. Robertson)

RESUMO

O presente estudo analisa a adoção da política de educação inclusiva pelo Brasil, com ênfase nas pessoas com deficiência, tendo em vista a influência das orientações internacionais para a educação, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Trata-se de uma pesquisa documental que busca uma interpretação da proposta de educação inclusiva no país a partir das legislações nacionais, no período de 1988 a 2014, considerando as transformações sofridas no contexto educacional, principalmente sobre a modalidade de Educação Especial. Em uma abordagem crítico-dialética será apontado o papel do Estado (regido sob o modo de produção capitalista) na implementação das políticas públicas, fundamentando-se principalmente em Gramsci e Poulantzas. No contexto da Reforma de Estado, na década de 1990, serão debatidas as mudanças na educação do país em consonância com o projeto de sociabilidade defendido pelos grandes organismos do capital internacional. O histórico da Educação Especial e sua relação direta com a educação das pessoas com deficiência, bem como as formas de associá-la à proposta de educação inclusiva levará em consideração as orientações da Declaração de Salamanca (1994) e a adoção da proposta de educação inclusiva no contexto dos países em desenvolvimento. A pesquisa aponta que a implementação da política de educação inclusiva no país, não implicou em transformação do sistema de ensino brasileiro. Quanto à educação das pessoas com deficiência, os discursos das legislações possibilitam interpretações antagônicas, restringindo a proposta de inclusão para essas pessoas, em grande medida, na garantia do acesso à escola regular.

Palavras-chave: Políticas de Educação Inclusiva. Educação para as Pessoas com Deficiência. Educação Especial.

ABSTRACT

This study reviews the adoption of inclusive education policy by Brazil, under the focus on persons with disabilities and considering the influence of international guidelines for education, such as the World Declaration on Education for All (1990) and the Salamanca Statement (1994). It is a documentary research that searches an interpretation of inclusive education proposal in the country, from the national legislation, from 1988 to 1994, considering the transformations undergone in the educational context, mainly on the modality of Special Education. In a critical-dialectical approach, it will be addressed the role of the State (governed under the capitalist mode of production) in the implementation of public policies, based mainly on Gramsci and Poulantzas. In the context of State reform, in the 1990s, the educational changes in the country will be discussed in line with the sociability project defended by the large organizations of international capital. The history of Special Education and its direct relationship with the education of persons with disabilities, as well the ways to associate it with proposal of inclusive education, will take into account the guidelines of the Salamanca Statement (1994) and the adoption of the inclusive education proposal in the context of developing countries. The research shows that the implementation of inclusive education policy in the country did not imply a transformation of the Brazilian educational system. Regarding the education for persons with disabilities, the speeches in the legislation allow antagonistic interpretations, restricting the proposal of inclusion for these people, largely to ensure the access to regular school.

Keywords: Inclusive Education Policies. Education for Persons with Disabilities. Special Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Entidades Filantrópicas
ESFL	Entidades sem fins lucrativos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OG	Organização Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não-Governamental
OS	Organizações Sociais

Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAED	Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referenciais normativos e documentos oficiais de Educação Inclusiva no Brasil	42
Quadro 2 – Categorização dos documentos	45
Quadro 3 – Categoria A: Educação para as pessoas com deficiência	46
Quadro 4 – Categoria B: Perspectivas em Educação Especial	48
Quadro 5 – Integração e Inclusão	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	BREVE ANÁLISE SOBRE O BINÔMIO INCLUSÃO/EXCLUSÃO	13
3	A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA	18
3.1	O BRASIL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO DA TERCEIRA VIA	22
3.2	ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO	26
4	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	31
4.1	A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	35
4.2	CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	38
5	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	41
5.1	CATEGORIA A: EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	51
5.1.1	ANÁLISE DA CATEGORIA A	55
5.2	CATEGORIA B: PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	61
5.2.1	ANÁLISE DA CATEGORIA B	67
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	72
	GLOSSÁRIO	80

1 INTRODUÇÃO

O movimento de educação na perspectiva inclusiva, que destaca a necessidade e a urgência em democratizar o acesso à escola, no sentido de que ela possa atender a todos os educandos em suas necessidades educacionais, ganhou destaque no contexto internacional na década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990) e, principalmente, com a Declaração de Salamanca (1994).

A educação inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que visa ao atendimento das necessidades educacionais de todos os educandos, sendo, portanto, estruturado a partir dessas. Para tanto, o ensino regular e a Educação Especial devem se unir no esforço de satisfazer a tais necessidades, realizando um trabalho conjunto e complementar (CARVALHO, 1998; MANTOAN, 2003). Considerando que uma escola para todos nunca existiu, a proposta da escola inclusiva tem se proposto a atender a todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer exceção (BEYER, 2005).

Segundo Mrech (1998), essa proposta educacional teve início nos Estados Unidos na década de 1970, através da Lei Pública nº 94.142, de 1975. E, atualmente, o mais conhecido centro de estudos a esse respeito é o Centre for Studies on Inclusive Education – CSIE, da Comunidade Britânica, de onde, inclusive tem partido os principais documentos da área da Educação Especial, dentre eles, a Declaração de Salamanca. Essa Declaração, assinada na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, entre 07 a 10 de junho de 1994, rege sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, a partir de uma “Estrutura de Ação de Educação Especial”.

Esta “Estrutura”, segundo a Declaração de Salamanca, é orientada sob o princípio de que as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Ou seja, devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994a).

Como signatário dessa Declaração, o Brasil comprometeu-se em adotar o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares (BRASIL, 1994a). No ano de 2014, completou-se vinte anos da Declaração de Salamanca e, conseqüentemente, da adoção do país a uma educação que seja orientada à perspectiva inclusiva. Nesse sentido, buscando identificar as mudanças advindas com a

adoção dessa política no país, este trabalho se propõe, a partir das legislações e documentos nacionais, fazer uma análise da política educacional brasileira, com ênfase na educação escolar para as pessoas com deficiência. Mesmo cientes de que a proposta de educação inclusiva se movimenta numa perspectiva de educação de qualidade para todos os educandos, a delimitação da pesquisa sobre esse público justifica-se por considerar que os impasses para a efetivação do direito à educação dessas pessoas sejam maiores, devido a inúmeras causas e barreiras que se apresentam como impedimentos para o seu devido exercício.

A identificação pessoal com o tema reporta-se à significativa experiência como professora de séries iniciais e também como pedagoga dos ensinamentos fundamental e médio, nos anos 2007 e 2008, quando tive a oportunidade de conviver com crianças com deficiência na classe regular. Sem dúvida, são necessárias muitas mudanças em nossas escolas para que essas crianças possam usufruir, com qualidade, do direito à educação. Apesar do tempo e de não estar mais em sala de aula como docente, continuo atuando na educação e com o desejo de contribuir para que esses educandos possam ter seus direitos efetivamente garantidos e para que a escola se torne um espaço mais democrático.

No que tange à metodologia desenvolvida, esse trabalho configura-se numa análise documental para a interpretação da política educacional brasileira na perspectiva inclusiva. O interesse ao trabalhar com documentos, segundo Shiroma et al. (2005), não deve estar no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que permita ter acesso ao discurso para compreender a política. O marco histórico para a construção desta pesquisa corresponde à década de 1990, período demarcado na sociedade brasileira por significativas mudanças na política e pela abertura da economia ao mercado mundial.

Considerando as características de uma sociedade regida sob o modo de produção capitalista, em que a divisão da sociedade em classes contribui para formas de exploração de uma classe sobre outra, assim como a importância do papel do Estado (nesse modelo de sociedade) para a constituição de políticas públicas, esse trabalho foi estruturado em seis capítulos, iniciando com uma discussão a respeito do binômio inclusão/exclusão na perspectiva social (capítulo 2).

Em “A Educação como Política Pública”, capítulo 3, será debatido o conceito de políticas públicas e sua relação com o Estado capitalista, baseando-se no referencial marxista de interpretação das relações sociais. Serão consideradas as novas formas de ação desse Estado diante do processo de globalização da economia e uniformização dos processos educacionais, assim como a influência das orientações dos organismos internacionais para a

educação nas últimas décadas, com destaque para a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

No quarto capítulo, será dado enfoque à Educação Especial, resgatando suas origens e transformações no contexto brasileiro, sendo a primeira modalidade escolar criada para o atendimento das pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca (1994) será apresentada neste capítulo considerando o seu direcionamento para a educação numa perspectiva inclusiva.

O quinto capítulo, “Políticas de Educação Inclusiva no Brasil”, corresponde à pesquisa documental, em que será analisado no período de 1988 a 2014, um conjunto de legislações e documentos nacionais que dialogam com a proposta de educação na perspectiva inclusiva. A partir de uma análise de conteúdo (MORAES, 2015) objetiva-se interpretar os caminhos percorridos pela política educacional brasileira de forma a associá-la a esta nova proposta. No campo de análise de políticas públicas, segundo Farenzena (2013), é bastante comum o uso do marco sequencial (1988 a 2014), que reconhece, assim, as particularidades nas fases ou etapas de uma política pública. Essa abordagem, porém, é passível de críticas pela sua simplificação ou pela concepção de linearidade e racionalidade na ação pública, mas, mesmo as críticas reconhecem que essa abordagem permite formular questões de pesquisa válidas cientificamente.

Nas considerações finais serão feitos os registros das contribuições da pesquisa para o campo educacional. Espera-se que este trabalho propicie um maior esclarecimento e coloque em tela de discussão, junto a docentes e discentes, os meandros das políticas de inclusão no país.

2 BREVE ANÁLISE SOBRE O BINÔMIO INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Para uma compreensão do discurso da inclusão na sociedade capitalista, faz-se necessária uma análise sobre o seu oposto, o conceito de exclusão, pois, historicamente, nesse modelo de sociedade, o homem, de diferentes formas é explorado, expropriado e excluído (IACONO e MORI, 2004).

O regime capitalista valoriza o mercado e o lucro e omite, em grande medida, da pauta de discussão, as relações de poder que se perpetuam na sociedade, apresentando-se, muitas vezes, como naturalizadas. Considerando que os processos de exclusão são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, a interpretação possível é que as políticas de inclusão são estratégias para integrar os excluídos ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as consequentes tensões sociais (RIBEIRO, 2006). O par inclusão-exclusão, portanto, forma os dois lados de uma mesma moeda, da lógica de exploração e dominação do capital, como um círculo fechado que se alimenta de si mesmo: um círculo vicioso que pressupõe a reprodução incessante do fenômeno, assim como a incessante reprodução ilusória de sua solução (FONSECA, 2014).

Denominar “excluído” todo e qualquer grupo social desfavorecido pode levar a contrasensos, como aplicar um mesmo conceito tanto a moradores de rua, quanto a pessoas portadoras de deficiência, por exemplo. Os processos de exclusão que afetam os dois grupos não têm nada em comum: nem a mesma origem, nem a mesma natureza, além de não se manifestarem da mesma maneira e, com toda evidência, demandarem tratamentos bastante diferentes (OLIVEIRA, 1997). O que se perde com essa homogeneização é a possibilidade de distinguir problemas que estão diretamente relacionados à estruturação classista da sociedade, de outros que se situam num plano de habilidades e possibilidades do indivíduo ou de um grupo de indivíduos, como no caso dos deficientes. Ao mesmo tempo, não se trata também de hierarquizar os problemas, mas de distingui-los para que possam ser tratados de acordo com o contexto de práticas sociais e políticas em que se situam, pois o discurso da exclusão tem o dom de mascarar essas diferenças (STRECK, 2009).

Mesmo considerando as especificidades em que as deficiências se apresentam aos indivíduos, o que se pontua neste aspecto é justamente que não é a condição de classe que produz a “exclusão” dessas pessoas. Por outro lado, também é preciso considerar que a situação de deficiência pode ser agravada, por exemplo, pela condição de pobreza e desigualdade social, características do modo de produção capitalista que produz mais e mais

concentração de renda e, por consequência, um enorme contingente de excluídos (IACONO e MORI, 2004).

Atualmente, o termo “exclusão” vem se prestando aos mais diversos usos, o que ocasiona certa diluição retórica de sua especificidade (OLIVEIRA, 1997).

Quem são, entretanto, os excluídos? Ora o termo refere-se às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados de longa duração, outras vezes aos sem-moradia; em certos casos, aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros aos *portadores de deficiências*, aos aidéticos, aos velhos ou mesmo aos jovens. Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso à saúde, *educação*, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os *portadores de necessidades especiais*, enfim, uma relação quase interminável. (OLIVEIRA, 2004, p. 160, grifos nossos)

Mesmo no âmbito das ciências sociais, as afirmações não são menos imprecisas. Tal divergência “evidencia-se em diversos aspectos como a utilização do mesmo conceito na descrição de fenômenos e populações absolutamente distintas, a sustentação de pontos de partida evidentemente inconjugáveis e a busca de propósitos irreconciliáveis entre si” (OLIVEIRA, 2004, p. 160).

Sobre o surgimento do termo “exclusão”, Streck (2009) descreve que ele está geralmente vinculado à obra do francês René Lenoir (1974), que, de forma generalizada, compreende os excluídos como os esquecidos do progresso ou os que por circunstâncias diversas não estão adaptados à sociedade, dentre eles, os doentes mentais, os deficientes físicos e os anciãos. Fonseca (2014) também descreve a respeito do uso do termo “exclusão” na França, ainda década de 1960, referindo-se ao fenômeno da marginalidade que se observava nas sociedades contemporâneas, destacando na década de 1970, o livro “*Os excluídos: um em cada dez franceses*”, de René Lenoir, como o marco do termo exclusão social.

Oliveira (2004), contudo, alerta que a criação do conceito exclusão não é recente¹, nem muito menos obra da sociologia francesa. Por outro lado, não é menos verdade, que foi o seu emprego nas reflexões dos franceses, que preocupados em estabelecer políticas públicas compensatórias do colapso do Estado de Bem-Estar, colocaram o termo “exclusão” na ordem

¹ Em Esparta, por exemplo, o modelo de homem era aquele composto pelos atributos belo, forte, corajoso, bravo, guerreiro e perfeito, logo, todos aqueles que, porventura não correspondessem a esses quesitos eram eliminados, ou abandonados, “excluídos”, em rituais de exposição e depreciação. Do período da Grécia Antiga até a Idade Média, os princípios e os valores socioculturais literalmente caracterizaram a “exclusão” dos deficientes da sociedade, sob o mito do endemoniado, na ambivalência caridade/castigo (VIZIM, 2003).

do dia. Com isso, se não foi criação da década de 1970, deve-se considerar que a partir desta época coube à sociologia francesa a popularização do termo “exclusão”.

No texto “*Sobre o alcance teórico do conceito ‘exclusão’*”, Oliveira (2004) constrói uma síntese teórica fundamentada na filosofia marxista, buscando situar a exclusão no contexto de uma teoria abrangente. Tal trabalho é relevante para esta pesquisa, pois nos propicia obter subsídios para a interpretação do fenômeno da exclusão no contexto educacional.

Segundo o autor, a maioria dos discursos sobre a exclusão social captura exatamente o que não está acontecendo, ou seja, a aparência, ao mesmo tempo em que é enganadora e esconde a essência, é o caminho para a sua desocultação. A essência, enquanto forma mediata se manifesta sempre em algo diferente daquilo que ela é. Manifestar a essência é a atividade da aparência, isso quer dizer que o verdadeiro conhecimento não é destruição da aparência, mas de sua pretensão de passar-se por núcleo essencial da realidade.

Se vivemos em formações sociais em que é dominante o modo de produção capitalista, logo, o capital é a categoria operacional da síntese social. Com isso, no processo de determinação das realidades designadas pelo conceito exclusão, deverão ser trabalhadas as categorias imanentes à rede categorial do capital, ou seja, o sistema político e as representações simbólicas só têm lugar no sistema se estão submetidos às relações econômicas. Por isso mesmo, sem afrontar a lógica do sistema do capital, só tem-se conseguido operar com o conceito de exclusão colocando como horizonte a inclusão. No objetivo de esclarecer os diferentes papéis teóricos que o conceito de exclusão é capaz de cumprir são apresentados pelo autor três conceitos: o conceito descritivo, o conceito interpretativo e o conceito operativo:

A vocação mais clara da ideia de exclusão é funcionar como *conceito descritivo*. Dentre as operações teórico-práticas do processo humano de conhecimento, o nível da descrição das formas de aparecimento imediato da lógica interna do sistema do capital é onde o conceito de exclusão encontra seu emprego mais adequado. No âmbito econômico-produtivo, o estágio mais evoluído das forças produtivas, aliado a modelos mais sofisticados de gerenciamento da produção, gera novas formas de desemprego, mais massivos e de longa duração, que podem ser descritas como formas peculiares de exclusão do mercado de trabalho. Do mesmo modo, o fenótipo contemporâneo da pobreza, as formas refinadas de “descontratualização” do trabalho, bem assim as inumeráveis variações dos modos atuais de exploração e até mesmo o não-acesso à propriedade da terra ou da moradia podem ser muito apropriadamente descritas como formas de exclusão e inclusão forçada. (OLIVEIRA, 2004, p. 183)

No *conceito interpretativo*, o autor destaca a necessidade de voltar a insistir na exclusão como forma de aparecimento de um sistema cuja essência só pode ser explicada com

recurso a um referencial complexo, caso contrário pode referir-se unicamente a realidades setoriais, o que pode proporcionar uma análise inadequada em termos de compreensão da realidade social. Como no caso do analfabetismo, por exemplo, é possível compreendê-lo muito mais profundamente quando o interpretamos como produção social de um modelo escolar regido pela lógica da exclusão. Contudo, se a exclusão for retirada da rede categorial ampla e tomada como conceito interpretativo independente, existem sérios riscos de se explicar a realidade social exatamente como ela não é.

O *conceito operativo* apresenta maior identificação com o objeto de estudo deste trabalho, por estar relacionado ao campo do planejamento e execução das ações públicas de combate à exclusão. O par de oposição do conceito de exclusão no conceito operativo é, invariavelmente, a inclusão, pois ao construir a negação indeterminada das formas de aparecimento invertido, resulta reafirmada a lógica de fundo do sistema. O que ocorre é que a tomada da exclusão como conceito independente do referencial teórico abrangente faz com que fenômeno e essência sejam percebidos como coincidentes, assim, as formas imediatas de exclusão são compreendidas como quadros patológicos de disfuncionalidade. Esta é a perspectiva da maioria das políticas de institucionalização da sociedade civil, dos apelos à cidadania, das políticas inclusivas, da *educação inclusiva*, etc. (OLIVEIRA, 2004, grifo nosso).

A teia de informações que configura esse objeto de estudo é, portanto, densa. Traçar um caminho de reflexão que permita compreender os diversos fios da política de educação na perspectiva inclusiva brasileira exigirá, sem dúvida, um esforço conceitual para não cair nas armadilhas dos discursos. Estes, sob a lógica do capital, adentram os espaços escolares como ampliação de direitos e solução dos problemas existentes, mas na prática, “não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade” (HOFLING, 2001, p. 39).

No contexto da educação escolar para as pessoas com deficiência, deve-se considerar seu histórico de construção que tradicionalmente se apresentou através da Educação Especial e que neste momento, através das políticas de educação inclusiva, são propostas novas formas de atuação para essa modalidade, ressignificando, assim, sua proposta, bem como uma reestruturação de todo o sistema educacional brasileiro. Essas políticas visam atender não somente aqueles que apresentam deficiência, mas propõem-se a abolir todas as formas de “exclusão” do espaço escolar.

Desde já, faz-se necessário considerar que a “exclusão escolar” é fruto de uma multiplicidade de fatores que tanto incorporam, quanto extrapolam o papel da escola. Para a

construção de uma escola que seja realmente para todos é preciso ultrapassar a discussão do binômio inclusão/exclusão, sendo seu foco, portanto, a superação da sociedade de classes e da relação de dominantes e dominados que, hegemonicamente, constitui o modo de produção capitalista.

3 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Quando falamos de política, falamos em grande medida de representação de interesses e, por consequência, de formulação de políticas que implementam ou bloqueiam tais interesses (COUTINHO, 1989). Sobre política pública, Souza (2003) destaca que não existe uma única, nem melhor, definição. O autor apresenta a interpretação de vários autores no dossiê “Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa”. Assim,

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “*o que o governo escolhe fazer ou não fazer*”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2003, p. 12 e 13, grifo do autor)

Como resumo destas interpretações, Souza (2003) descreve a política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro.

Hofling (2001), por sua vez, apresenta uma diferenciação entre Estado e governo. Nesse caso, políticas públicas são compreendidas como o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade, ou seja, – “Estado em ação” (JOBERT e MULLER apud HOFLING, 2001, p. 31). O Estado é compreendido como o conjunto de instituições permanentes (os órgãos legislativos, tribunais, exército e outras instituições) que possibilitam a ação do governo, mas que não necessariamente formam um bloco monolítico. O governo, por sua vez, refere-se ao conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos e organismos da sociedade civil, por exemplo) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se, então, a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período histórico. O Estado, então, segundo a autora é o responsável pela implementação das políticas públicas. Em contrapartida, elas envolvem atividade política e esta, por sua vez, nunca se esgota nela mesma, mas frequentemente mostra-se como um campo de interesses cruzados, diversificados e mesmo conflitantes (RUA, 1998).

A educação, nesse contexto, deve ser então compreendida como uma política pública que se situa no interior de um tipo particular de Estado, sendo, assim, formas de interferência

deste. Segundo Hofling (2001), ela se configura numa política de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos, tendo em vista a diversidade de interesses que envolvem o processo de tomada de decisões que não se restringe aos órgãos públicos, mas também envolvem agentes da sociedade interessados na implementação de tais políticas.

Dentro desse enfoque, pensando no contexto do Estado capitalista, a reflexão sobre política pública educacional pretende aqui, numa abordagem marxista, destacar alguns pressupostos teóricos apresentados por Antônio Gramsci e Nicos Poulantzas em relação ao Estado e às ações estatais – as quais estariam, assim, voltadas a garantir a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo (HOFLING, 2001).

Resgatando as reflexões do pensador marxista italiano Antônio Gramsci, “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso² ativo dos governados” (GRAMSCI apud LIGUORI, 2003, p. 184).

Gramsci utiliza-se dos conceitos marxistas no século XX, com o objetivo de contemplar as transformações sofridas pela sociedade e suas consequências no papel do Estado. O Estado liberal, então criticado por Marx, já não representava apenas os interesses comuns da burguesia, mas, obrigado pela pressão “de baixo”, teve que se abrir também para outros interesses, provenientes de diferentes classes. Aos poucos, o Estado foi cedendo às pressões sociais, ao passo que a classe operária fora se organizando, ganhando força e espaço através de conquistas políticas, sociais e civis e, por consequência, ampliando os seus direitos (COUTINHO, 1989).

Nesse contexto de transição, de um Estado-mínimo (onde o poder do Estado é limitado), a um Estado que mesmo ainda representado pela classe dominante, passa a fazer concessões às pressões da classe dominada (permitindo sua representação e participação na formulação de políticas públicas) é que Gramsci começa a perceber a ampliação do papel do Estado. Diferentes atores sociais passam também a apresentar diferentes demandas e a lutar por interesses diversos. Essa pluralidade de interesses, que quando se organiza, cria, segundo Coutinho (1989), o que Gramsci chamaria, então, de “sociedade civil”. Isto é, uma nova

² Falar em base material do consenso é mostrar a necessidade de que a classe dominante, através do Estado, faça concessões às classes dominadas, permitindo que alguns dos interesses dessas últimas sejam representados no Estado e possam influenciar na formulação de políticas públicas (COUTINHO, 1989).

esfera da superestrutura jurídico-política que, juntamente com o Estado-coerção formaria o Estado no sentido “ampliado”.

Estado “ampliado”, nesse sentido, é então compreendido como sociedade política (Estado “propriamente dito”) e *sociedade civil*, que mesmo sendo termos distintos, apresentam uma relação dialética, num conjunto, como uma representação de interesses plurais (LIGUORI, 2003, grifo nosso).

Segundo Nogueira (2003, p. 221), o conceito de sociedade civil foi concebido por Gramsci³ “como parte de uma operação teórica e política dedicada a interpretar as imponentes transformações que se consolidavam nas sociedades do capitalismo desenvolvido”, como por exemplo: alterações no padrão produtivo, expansão da classe operária, aumento do associativismo, da diversificação e da organização dos interesses, socialização da política, etc. Nogueira (2003) destaca ainda que Gramsci percebia que este movimento era virtualmente unificador e continha um impulso claro em direção a formas mais avançadas de convivência, porém, este estava cortado por fortes tendências desagregadoras, competitivas, individualistas. A ideia de Gramsci de sociedade civil espelharia, então, toda esta riqueza e ao mesmo tempo contradição, pois possibilitaria a plena expansão das individualidades e diferenciações, mas acomodaria também, acima de tudo, os fatores capazes de promover agregações e unificações superiores.

Liguori (2003, p. 178-179) acrescenta que:

Para Gramsci, “sociedade civil” não é nem a estrutura tal como Marx a entende, nem o hegeliano “sistema dos carecimentos”, mas o conjunto das associações sindicais, políticas, culturais, etc., geralmente designadas como “privadas” para distingui-las da esfera “pública” do Estado. Mas o marxismo dialético de Gramsci (...) impede tal distinção nítida, “orgânica”.

A expressão “sociedade civil” disseminou-se largamente, colando-se atualmente ao senso comum, ao discurso político e ao imaginário das sociedades contemporâneas. Nogueira (2003) ressalta que esta é empregada tanto pela esquerda histórica, quanto pelas novas esquerdas; tanto pelo centro liberal, quanto pela direita fascista. Certamente, a referência nem sempre é Gramsci, porém Gramsci sempre está presente, sendo lembrado e muitas vezes apresentado como o parâmetro principal.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, então, o Estado não está mais restrito a um poder absoluto e com isso a obtenção do consenso torna-se fator fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico, assumindo a direção político-cultural na

³ Segundo Nogueira (2003), Gramsci resgatou o conceito de sociedade civil da tradição iluminista e hegeliana dos séculos XVIII e XIX renovando-o com radicalidade.

perspectiva da conservação ou da transformação do conjunto da existência social. Nesse sentido, o Estado assume cada vez mais um papel de educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da sociedade a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente (NEVES, 2005). “O Estado tem e pede consenso, mas também ‘educa’ este consenso (...)” (GRAMSCI apud LIGUORI, 2003, p. 186). Coutinho (1989, p. 55) acrescenta:

Numa sociedade cujos atores políticos são constituídos a partir de múltiplos interesses, sempre postos em discussão e em confronto, assume um peso cada vez maior, na relação entre governantes e governados – ou, se quisermos, entre Estado e sociedade –, a busca de relações de consenso.

Nicos Poulantzas, também marxista, acrescenta elementos novos ao movimento de ampliação do Estado detectado, no início do século XX, por Gramsci (NEVES e PRONKO, 2010). O autor apresenta uma teoria⁴ do Estado em termos de *dominação política* e de *luta política* em que destaca como urgência teórica a compreensão da inscrição da luta de classes, muito particularmente da luta e da dominação política na ossatura institucional do Estado. Com essa teoria busca explicar as diferentes formas e as transformações históricas desse Estado (POULANTZAS, 2000, grifos do autor).

O Estado capitalista, enquanto estado de classe, constitui, então, a burguesia como classe politicamente dominante, porém, a natureza de classe do Estado não é absoluta, nem homogênea, mas relacional, implicando ao mesmo tempo a inscrição permanente das classes dominadas na própria ossatura material do Estado⁵ (NEVES e PRONKO, 2010). O Estado, nesse sentido, deve ser compreendido como uma relação, “mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado” (POULANTZAS apud NEVES e PRONKO, 2010, p. 99).

Em relação às classes dominantes, mesmo considerando as várias frações das classes, o Estado exerce a função de organização e unificação do bloco no poder:

organização, na perspectiva do Estado, da unidade conflitual da aliança de poder e do equilíbrio instável dos compromissos entre seus componentes, o que se faz sob a hegemonia e direção, nesse bloco, de uma de suas classes ou frações, a classe ou fração hegemônica. (POULANTZAS, 2000, p. 128)

⁴ Em Poulantzas percebe-se a elaboração de uma teoria do Estado capitalista, “ou seja, da natureza específica que assume o Estado no modo de produção capitalista” (NEVES e PRONKO, 2010, p. 98), o que não se pode afirmar a respeito de Marx e Gramsci.

⁵ “Ossatura material do Estado, isto é, a forma específica de organização em aparelhos que garante o exercício sempre precário (no sentido de inacabado) da dominação” (NEVES e PRONKO, 2010, p. 100).

Quanto às classes dominadas, os aparelhos de Estado ratificam e reproduzem a hegemonia da classe dominante ao estabelecer um jogo (variável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas. Dessa forma, os aparelhos de Estado organizam-unificam o bloco no poder ao desorganizar-dividir continuamente as classes dominadas, polarizando-as para o bloco no poder e ao curto-circuitar suas organizações políticas específicas (POULANTZAS, 2000). Nesse sentido, Neves e Pronko (2010) afirmam que as leis e as políticas, compreendidas como práticas do Estado detêm um papel importante na constituição do Estado capitalista, pois elas encerram concomitantemente negatividade (coerção) e positividade (consenso), porque expressam de forma contraditória, a presença subordinada das classes dominadas na própria materialidade do Estado – “ao mesmo tempo em que oprimem as classes dominadas, buscam sua adesão ao projeto dominante pela absorção das suas demandas reais” (NEVES e PRONKO, 2010, p. 101).

A “ossatura” desse Estado vem se transformando ao longo dos anos e chega aos nossos dias com uma determinada configuração que não foge à dinâmica de dominação e luta política, nem mesmo à superação das relações de classe, de dominação e subordinação. O olhar investigativo sobre o Estado capitalista deve, então, considerar as transformações sofridas por esse modelo, seus rearranjos estruturais e seus novos métodos de agir, no sentido de manter a hegemonia econômica, política e social, além de conseguir a adesão ideológica das massas.

3.1 O BRASIL NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO DA TERCEIRA VIA

Acompanhando as mudanças e os novos formatos adquiridos pelo Estado no modo de produção capitalista, chegamos à década de 1990, marco histórico referenciado neste trabalho, com uma configuração política e econômica mundial que busca alternativas aos efeitos negativos do neoliberalismo e da social-democracia europeia. Diante dessa crise, o capitalismo reconfigura um programa que apresenta uma nova agenda político-econômica para o mundo dentro de seus próprios limites. Partindo de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus e das questões centrais do neoliberalismo – refinando-o e tornando-o mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos –, esse projeto político denominado Terceira Via⁶ se direcionou às forças sociais de centro-

⁶ Lima e Martins (2005) apresentam outras denominações para o termo, como, por exemplo, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva, ou ainda, numa leitura mais crítica, pode ser nomeado também de “social-liberalismo”.

esquerda que chegaram ao poder nos últimos anos do século XX. Essa proposta, sistematizada por Anthony Giddens, tem como objetivo, segundo Lima e Martins (2005), a reforma ou governo do capitalismo por intermédio de mudanças na política e na economia.

A Terceira Via defende que é necessário criar uma nova interpretação do mundo – uma nova ideologia. Para ela, está se vivendo em uma sociedade pós-tradicional em que predominam as “incertezas artificiais”, um mundo de profundos descontroles, um contexto em que muitas das verdades produzidas esgotaram suas capacidades de explicar e orientar a intervenção na realidade. Nesse arranjo lógico em que prevalece a naturalização do sistema capitalista, como algo inumano e fora da história, embora resultante dela, não cabe aos homens a direção do processo histórico, pois todos se teriam tornado reféns de um sistema em constante mutação e que prevalecem as dúvidas. Restaria, assim, aos seres humanos conceber a história como resultado do somatório de acontecimentos sucessivos e incertos. (LIMA e MARTINS, 2005, p. 48-49)

Os autores destacam ainda que na construção teórica da Terceira Via, Estado e governo se (con)fundem em uma única dimensão, expressando-se como *locus* do exercício do poder, como propõe a doutrina teórica que a inspira – o liberalismo. A governabilidade significa a articulação das esferas estatal e privada em âmbito nacional e internacional em uma única direção. Ela deve ser pensada como algo capaz de sintonizar as ações do “novo Estado democrático” com os organismos da sociedade civil.

A sociedade civil, sob o princípio da “sociedade civil ativa”, diferentemente da “sociedade civil” Gramsciana (vinculada à esfera econômico-social) é tomada como expressão concreta da essência da realidade em si, limitando-se a formulações com um alto grau de generalidade. O afastamento de uma leitura da realidade como processo e síntese de múltiplas determinações, permite à Terceira Via idealizar a sociedade civil como esfera autônoma do mercado e do Estado. Assim, a sociedade civil é interpretada como um espaço de colaboração e promoção do bem comum, que confunde a forma aparente com os movimentos dos complexos processos hegemônicos que buscam tornar os ideais e as práticas da classe dominante e dirigente nas ideias dominantes de um determinado período (LIMA e MARTINS, 2005).

O Brasil entrou de forma efetiva na onda neoliberal, já em meados da década de 1990, quando chegava ao poder presidencial o bloco difusor do grande consenso nacional em torno da necessidade de implementação das “reformas” que levariam o Brasil a uma posição de destaque na chamada “era da globalização” (MELO e FALLEIROS, 2005). Destaca-se que no contexto brasileiro, a passagem dos anos 1980 para a década de 1990 coincidiu com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização do país, período em que havia toda uma movimentação política e social, sendo caracterizado por intensas mudanças políticas e pela abertura econômica com a chegada de novos grupos ao poder (MELLO, 2014).

Os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) foram dedicados à implantação do novo projeto societário do país, em consonância com o projeto de sociabilidade defendido pelos grandes organismos do capital internacional. Apesar do termo “neoliberalismo” ter sido renegado e combatido semanticamente pelo grupo dirigente da época, assim, em favor de um modelo de sociedade preocupado com suas mazelas, o Estado continuou liberando espaço à iniciativa privada, dinheiro aos bancos internacionais e submetendo as políticas públicas nacionais às diretrizes dessas organizações (MELO e FALLEIROS, 2005).

Nesse contexto, a reforma de Estado implementada no Brasil a partir dos anos 1990, produtora de significativas alterações na relação entre Estado e sociedade civil, liderada pelo economista Luiz Carlos Bresser Pereira, pretendeu atingir, basicamente quatro aspectos da administração pública: a delimitação das funções e do tamanho do Estado; a redefinição do papel regulador do Estado; o aumento da “governança”; e o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo (BUENO e KASSAR, 2005).

De acordo como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995:

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de *publicização*, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 13, grifo nosso)

Melo e Falleiros (2005) destacam que o processo de “publicização” incidiria, sobretudo na implementação de políticas públicas sociais, isto é, no trato direto com os diversos direitos sociais, como educação, saúde, esporte, lazer, artes, ciências e tecnologia. “Tais políticas deixariam de ser implementadas diretamente por organizações vinculadas à aparelhagem estatal para serem de responsabilidade das organizações públicas não-estatais, devidamente financiadas pelo Estado” (MELO e FALLEIROS, 2005, p. 182). “Publicização” utilizado como termo diferente à “privatização” seria assim utilizado pelos defensores da reforma de Estado, referindo-se a um terceiro grupo, para além das tradicionais organizações privadas e estatais, o das organizações públicas não-estatais, para justificar a não implementação pelo Estado de determinadas atividades públicas.

Neves e Sant’anna (2005) criticamente denominam de “privatização”, a fragmentação e a focalização das políticas sociais materializadas na criação do chamado setor público não-

estatal, denominado pela ideologia dominante e dirigente de “terceiro setor”, destacando que ao mesmo tempo que se mantêm incluídas no mercado capitalista como consumidoras de bens e serviços em época de desemprego estrutural, na nova condição de prestadoras de serviços de interesse “público”, essas organizações funcionam também como intelectuais que cimentam, na superestrutura (Estado e “sociedade civil”, como define Gramsci), a relação entre as frações de classe expropriadas sob a direção do capital financeiro e industrial monopolista e importantes frações do proletariado (os chamados “excluídos”), alvo da ação direta e indireta do Estado neoliberal.

O “terceiro setor” foi então apresentado como uma outra esfera da vida em sociedade, diferente do Estado e do mercado sendo, de acordo com a visão liberal, respectivamente, o Estado o lugar da política, o mercado o lugar da economia e a sociedade civil ou terceiro setor, o espaço do social, das relações sociais baseadas na solidariedade e no altruísmo, que promoveria a participação da “comunidade” (MELO e FALLEIROS, 2005). Segundo Bueno e Kassir (2005), no segundo mandato de FHC como presidente da república (1999-2002) foram instituídas uma série de leis que ficaram conhecidas como Marco Legal do Terceiro Setor no país, que tratavam da orientação quanto à configuração jurídica que as organizações do terceiro setor deveriam adotar. Juridicamente, dependendo da área de atuação, essas organizações foram denominadas como entidades sem fins lucrativos (ESFL), entidades filantrópicas (EF), organizações sociais (OS) ou organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip), tendo como grande diferencial o alcance aos benefícios fiscais.

Nas eleições presidenciais de 2002, a vitória de Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), partido de esquerda, não significaria o rompimento com o projeto de modernização do Brasil baseado no equilíbrio macroeconômico, no controle fiscal e na reforma neoliberal do Estado. A aparelhagem estatal, quase totalmente reformada entre 1994 e 2002, continuaria sendo moldada pelos parâmetros neoliberais da Terceira Via e, ainda que propagasse a adoção de um projeto político afim com a inserção soberana do Brasil na economia mundializada e a livre cooperação interdependente no contexto da globalização dos mercados, o grupo dirigente, a partir de 2003, de fato não criou, segundo Melo de Falleiros (2005), outra alternativa senão manter os acordos macroeconômicos estabelecidos entre o Brasil e os países capitalistas centrais.

Apresentando novas demarcações semânticas, o bloco no aparelho de Estado no Brasil a partir de 2002, queria, então, ser visto como condutor de um projeto de sociedade e de sociabilidade diferente em relação ao dirigido por aquele no poder nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso. Por isso, combateria a expressão “Terceira Via”, mas não

conseguiria (e nem pretendia) se desvencilhar dos seus propósitos, ainda que apresentasse evidências de uma disputa pela condução do projeto de modernização capitalista no país entre grupos ligados ao capital produtivo nacional (exportador em especial) e aqueles vinculados diretamente ao capital financeiro internacional. O espectro ideológico do neoliberalismo da Terceira Via seguiu o seu curso no país, apresentando-se agora com uma nova roupagem: uma série de políticas para os mais pobres, que propõem a inclusão social das massas miseráveis, mas que na prática trata-se de políticas compensatórias que se orientam declaradamente para o aumento do poder de compra dos mais pobres objetivando a redução da pressão da oferta de mão-de-obra sobre as empresas privadas (MELO e FALLEIROS, 2005). Hofling (2001) acrescenta que essas políticas incidem em programas focalizados, voltados assim àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social.

3.2 ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

De acordo com Barreta e Canan (2012), a atual perspectiva da educação se insere, em geral, na tendência mundial de mercantilização dos direitos básicos, a partir da adoção de políticas externas direcionadas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Tais organismos, com o apoio das burguesias nacionais, impingem diretrizes reformistas na constituição de políticas públicas, liberando empréstimos e atuando, paralelamente ao Estado, como implementadores de reformas educacionais.

O FMI e o BM, criados no contexto do término da II Guerra Mundial, com o objetivo imediato de cuidar da reconstrução das economias devastadas e como credores dos países afetados pela guerra (BARRETA e CANAN, 2012), são frutos da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas de 1944, realizada em Bretton Woods (Estados Unidos). Na ocasião, o presidente norte-americano Franklin D. Roosevelt (1933-1944) convidou quarenta e quatro delegações aliadas e associadas e um país neutro, a Argentina, com o objetivo de debater propostas para a reestruturação de uma nova arquitetura econômica internacional que deveria ser erguida após o conflito. Entretanto, apesar da participação de outros países, foram as negociações entre os representantes dos governos dos Estados Unidos e do Reino Unido (em curso desde 1942) que realmente definiram o fundamental naquela ocasião (PEREIRA e PRONKO, 2014).

Destaca-se que no caso do BM, as relações com os Estados Unidos foram e continuam sendo determinantes para o crescimento e a configuração geral das políticas e práticas

institucionais da entidade. Os Estados Unidos, mais do que qualquer outro membro, se beneficiaram largamente da ação do banco em termos econômicos e políticos, tanto de curto como de longo prazos (PEREIRA e PRONKO, 2014). Vior e Cerruti (2014) assinalam que a história do BM está profundamente ligada à política interna e externa estadunidense.

Na educação, o BM começou atuar nos anos 1960 e, desde, então, houve adaptações no seu discurso a respeito dela, vinculando-se ora à formação de mão de obra, ao combate à pobreza e ao controle demográfico, ora ao desenvolvimento humano e à sociedade do conhecimento, sem, no entanto, jamais compreender a educação como um direito (MELLO, 2014). Nos últimos anos, o BM se transformou no organismo com maior visibilidade no cenário educativo mundial, ocupando espaços antes conferidos à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (BARRETA e CANAN, 2012).

Vale ressaltar que tanto o BM, quanto a Unesco são organismos que conformam o Sistema das Organizações das Nações Unidas – ONU, mas que, não necessariamente, enquanto conjunto de organismos, não signifique uma relação de forças e disputas dentro do próprio sistema, influenciando, por exemplo, politicamente nas decisões e orientações para a educação mundial. Existe, na verdade, uma relação tensa entre Estados Unidos e Unesco, que segundo Pronko (2014), diversos autores apontam ser desde a criação do organismo. Esse conflito contribuiu para o fortalecimento do BM e suas influências no campo educacional: “se na década de 1970, a Unesco possuía ainda a capacidade de desafiar a posição do banco no âmbito da educação” (HEYNEMAN apud PRONKO, 2014, p. 91), na década seguinte a redefinição da política externa dos Estados Unidos e seu conflito particular com a Unesco mudariam substantivamente o panorama.

Da mesma forma também que, enquanto organismos individuais, BM e Unesco não são neutros, mas permeados por influências que passam a constituir a sua teia política. De acordo com Pronko (2014), na área específica da educação e no caso específico do BM, alguns autores já começam a problematizar a atuação do organismo, situando-o no conjunto de organizações nacionais e internacionais (governamentais, intergovernamentais, filantrópicas e privadas) que dão suporte, formulam, reformulam e disseminam suas orientações de política, mostrando, assim, a complexa trama de interesses que informam sua atuação.

Na condição atual de principal organismo internacional de financiamento de políticas educacionais, o BM não parou de promover reformas baseadas nos critérios de rentabilidade econômica, contribuindo para obscurecer a preocupação pela educação como direito humano, assim como a responsabilidade pública de sua realização. As reformas são apresentadas como

intervenções “técnicas” ausentes de qualquer debate teórico e político, sendo orientadas pelas “lições aprendidas” e as “boas práticas” que o BM se mostra interessado em reproduzir em todos os países, desconsiderando, assim, os diferentes contextos sociais (VIOR e CERRUTI, 2014).

A “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, consolidou a influência do BM na educação (VIOR e CERRUTI, 2014). Essa Conferência foi uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, que ganhou adesão e patrocínio tanto do BM, quanto da Unesco, contando também com a participação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud. Participaram da Conferência governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e pessoas importantes do âmbito educativo do mundo todo (PRONKO, 2014).

O resultado dessa Conferência, a Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) destacou a viabilidade em se alcançar a meta de *educação básica para todos* (BRASIL, 1990a, grifo nosso). Vale lembrar que até o início dos anos 1970, a assistência internacional para a educação permaneceu centrada no ensino médio, técnico e superior, vinculado de forma direta aos processos nacionais de modernização, com preferência por parte dos países do capitalismo central. A partir da década de 1980, quando o processo de neoliberalização se encontrava em pleno desenvolvimento, tanto nos países centrais quanto nos ditos periféricos do capitalismo, a nova agenda mundial redefinia os rumos das orientações estratégicas dos organismos internacionais para a educação (PRONKO, 2014).

Nesse novo contexto, a estratégia de “assalto à pobreza” se reconfigurava com base nos imperativos da reforma do Estado e na abertura das economias periféricas ao mercado mundial. Assim, a promoção da educação básica ganhava novos contornos, transformando-se, posteriormente, na estratégia da “Educação para Todos”. (PRONKO, 2014, p. 96)

Ressalta-se, então, que a proposta de “educação para todos”, entretanto, estaria restrita à educação básica, não havendo destaque para a educação superior, esta apenas citada no documento como consequência de uma educação básica de qualidade:

Preâmbulo. Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo.

Art. 8º. *A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica.* (BRASIL, 1990a, p. 3, 6, grifo nosso)

Nesse contexto, Pronko (2014) aponta que se por um lado a extensão da educação básica deveria constituir o eixo da atuação governamental, como estratégia de contenção social e reforço à segurança, o financiamento público à educação superior deveria ser restringido em prol da eficiência e eficácia do gasto público, numa reconfiguração da Educação Superior na década de 1990, seguindo a diretriz política do BM, transformando-a agora em educação “terciária”, espaço por excelência para a constituição de “quase-mercados”, mediante uma nova forma de gestão – a parceira público-privada em educação.

Na implantação de programas direcionados à população mais pobre, ganham destaque políticas educacionais que propiciem a equidade – deslocando-se, a partir de então, o conceito de igualdade. A equidade focaliza-se em populações selecionadas, como as meninas, as mulheres, “os grupos excluídos”, as pessoas portadoras de deficiência, dentre outros (VIOR e CERRUTI, 2014). Tal perspectiva pode ser observada na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990):

Artigo 3º

2. Para que a educação básica se torne *equitativa*, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para *meninas e mulheres*, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os *grupos excluídos - os pobres*: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das *pessoas portadoras de deficiências* requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990a, Art. 3, itens 2, 3, 4 e 5, grifos nossos)

Escorel (2009), em outra perspectiva, apontará que o princípio de equidade surge no período contemporâneo associado aos direitos das minorias, introduzindo a diferença no espaço público da cidadania, espaço este da igualdade. Enquanto igualdade significaria a distribuição homogênea, a cada pessoa de uma mesma quantidade de bens ou serviços; a equidade levaria em consideração que as pessoas são diferentes e têm necessidades diversas. Nesse sentido, políticas equitativas constituem um meio para se alcançar a igualdade. Em contrapartida, Fonseca (1998) descortina o discurso da equidade ao apontar que no caso do BM, ainda que seus documentos expressem uma orientação humanitária e equânime na

distribuição de bens, estes são marcados pelo sentido contencionista, numa limitação da equidade.

Na área da educação, em que pese a retórica igualitária de "educação para todos", a equidade é restritiva para os pobres, podendo ser resumida na fórmula "o mais para alguns, o menos para todos". Desse modo, as estratégias voltadas para a pobreza constituem menos um caminho para sua inclusão social do que um instrumento de alívio para momentos de crise econômica. (FONSECA, 1998, p. 15)

No Brasil, tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), quanto a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas na década de 1990, período em que se observa no contexto brasileiro a prioridade do investimento de recursos do Estado na educação básica, mais especificamente no ensino fundamental, coincidindo com as diretrizes do Banco Mundial (MELLO, 2014).

A Declaração de Salamanca, a qual será dada enfoque no próximo capítulo, dialoga com o compromisso de Educação para Todos (1990), direcionando-se, porém, para a educação das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino (BRASIL, 1994a). Compreendê-la neste contexto político e econômico favorece a interpretação de uma educação que está imersa num conjunto de interesses, muitas vezes antagônicos, mas que certamente não tem como fim a educação como um direito de todos e de responsabilidade do Estado, pois, conforme apontado por Wood (apud Neves e Sant'anna, 2005), o capitalismo é indiferente às identidades sociais das pessoas que explora, pois tem a capacidade de usar e de descartar opressões sociais particulares, sendo capaz, portanto, de aproveitar-se em benefício próprio de toda a opressão extra-econômica que esteja histórica e culturalmente disponível em qualquer situação.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 2001, o termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade da pessoa de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001c). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, de 2007, aprovada no país pelo Decreto Legislativo nº 186 de 2008 e, posteriormente, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto 2009, destaca que este termo vem sendo discutido e modificado. Atualmente ele é interpretado como o resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devido às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais (BRASIL, 2008b).

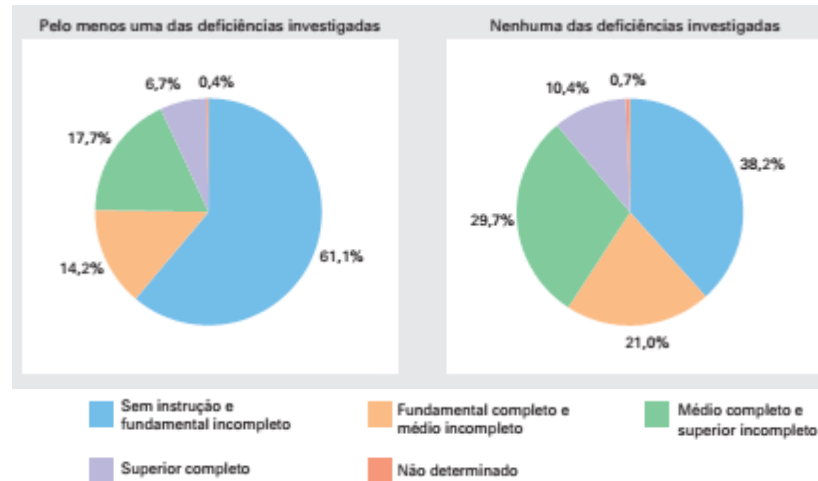
Os dados do Censo Demográfico Brasileiro de 2010 apontam que quase $\frac{1}{4}$ (23,9%) da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência⁷. A pesquisa considerou a existência de tipos de deficiência permanente dos tipos visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Existe, neste contingente, uma prevalência da população de 65 anos ou mais de idade⁸ (cerca de 67%), porém, mesmo que nas outras faixas etárias, a incidência seja menor, para fins educacionais, apresentam-se como índices significativos de análise. O percentual constatado para crianças de 0 a 14 anos com pelo menos um tipo de deficiência foi de 7,5% e na população de 15 a 64 anos de idade, a porcentagem foi de 24,9% (IBGE, 2010).

Quanto aos níveis de instrução, o Censo (2010) apresentou diferenças significativas entre o nível de instrução das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas e o daquelas sem alguma dessas deficiências, conforme apresentado no Gráfico 1 a seguir:

⁷ Para a análise do Censo Demográfico de 2010, a abordagem utilizada para a compreensão da deficiência baseou-se na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF, divulgada pela Organização Mundial da Saúde - OMS em 2001, que entende a incapacidade como um resultado tanto da limitação das funções e estruturas do corpo quanto da influência de fatores sociais e ambientais sobre essa limitação (IBGE, 2010).

⁸ O aumento proporcional da prevalência de deficiência em relação à idade advém, segundo o Censo (2010), das limitações do próprio fenômeno do envelhecimento, onde há uma perda gradual da acuidade visual e auditiva e da capacidade motora (IBGE, 2010).

Gráfico 1 – Distribuição percentual da população de 15 anos ou mais de idade, por existência de pelo menos umas das deficiências investigadas e nível de instrução, de acordo com o Censo Demográfico de 2010.



Fonte: IBGE, 2010, p. 82.

Nesse sentido, 61,1% da população de 15 anos ou mais de idade com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o ensino fundamental incompleto. Esse percentual era de 38,2% para as pessoas de 15 anos ou mais que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas. Nos ensinos médio e superior, as diferenças percentuais diminuem, mas essa diminuição é relativa, podendo ser interpretada tanto como um processo que dificulta a entrada das pessoas com deficiência aos níveis de ensino mais avançados, quanto ao fato de que o sistema educacional não atende às necessidades de todos os educandos – já que mais de 30% das pessoas que declararam não apresentar deficiência, ainda não possuíam níveis mínimos de instrução, na ocasião da pesquisa (IBGE, 2010).

Mesmo sendo a educação um direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988), conforme declarado na nossa Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, esse direito ainda parece distante para uma parcela considerável da população brasileira. A interpretação dos dados do Censo Demográfico (2010) nos leva à compreensão de que a educação deve ser revista e analisada, pois dessa forma está longe de ser efetivamente um direito de todos, limitando-se a atender aqueles que se adequam aos seus moldes. Constitui-se, assim, um processo de afunilamento que limita as possibilidades de acesso e permanência aos níveis mais avançados de ensino. Laplane (2011, p. 11), sob esse aspecto aponta que:

o processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessa vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída. Isso ocorre porque a escola é uma instituição bastante rígida, que tem dificuldades para receber, aceitar e

trabalhar com a diferença [...]. Desse modo, a convivência entre alunos diferentes (diferentes gêneros; idades e níveis de instrução; diferentes origens sociais e grupos culturais; diferentes modos de aprender e diferentes formas de comportar-se; que apresentam algum tipo de deficiência ou que são mais talentosos, curiosos ou ativos que a maioria) conspira contra a realização dos objetivos da escola.

Com relação à educação para as pessoas com deficiência, a situação é realmente mais agravante. Enquanto país em desenvolvimento, integrante do sistema capitalista global, devemos considerar que os mecanismos constitutivos da própria sociedade capitalista relegam aos países periféricos como o nosso, extensos, senão majoritários contingentes populacionais, a uma condição de miséria absoluta, ou no máximo, de subsistência. Nessa realidade, o fato de portar uma “diferença restritiva” nas áreas física, ou sensorial, ou cognitiva, ou ainda comportamental, amplia os obstáculos que impedem o acesso aos bens sociais para essas pessoas (LIPPO, 2003).

O atendimento educacional para as pessoas com deficiência no Brasil tem início ainda na época do Império com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), e do Instituto dos Surdos Mudos em 1857 (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), ambas instituições públicas, localizadas no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008a). Tradicionalmente instituída no contexto das escolas especiais, a educação das pessoas com deficiência constituiu-se num modelo médico-pedagógico em detrimento do educacional, funcionando de forma paralela à educação regular (VIZIM, 2003).

Lippo (2003, p. 108) faz uma crítica sobre esta forma de concepção da Educação Especial:

aquilo que começou há muito tempo como um método ou técnica de ensino, voltada para aqueles que tinham maiores dificuldades de aprendizagem, foi ganhando corpo de, *status* científico e estruturas cada vez mais complexas na sociedade e no próprio Estado, a ponto de hoje constituir-se em um Sistema Educacional, funcionando em paralelo ao sistema regular de ensino, configurando, por consequência, aquilo que defino como a “oficialização e institucionalização da exclusão social”.

Por outro lado, Beyer (2005) ressalta que o mérito das escolas especiais é que elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam aos educandos com deficiência, ou seja, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar.

A história da Educação Especial no Brasil é demarcada, segundo Beyer (2005) em quatro momentos, não necessariamente de forma linear, mas havendo com frequência, simultaneidade entre eles: “exclusão” do sistema escolar, quando as crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais; atendimento especial no sistema escolar, quando do atendimento em classes especiais, nas escolas regulares; *integração* no sistema escolar regular; e *inclusão* no sistema escolar regular. Nosso enfoque se dará sobre estes dois últimos

momentos, que na verdade demarcam, mais efetivamente, o acesso das crianças com deficiência nas classes comuns da escola regular e que configuram mudanças sobre o papel da Educação Especial no sistema educacional, num movimento de proposta de educação na perspectiva inclusiva.

“Integração” e “inclusão” no contexto da educação especial, ainda são termos que provocam discussão em relação aos seus significados, sendo utilizados ora de maneira distinta, ora como sinônimos e ora como etapas de um processo de evolução da educação de pessoas com deficiência. Segundo Beyer (2005), a expressão inclusão escolar – ou educação inclusiva – não possui unanimidade na comunidade internacional, tendo muitos países, como por exemplo, a Alemanha, a Itália e a Espanha mantido o uso da expressão integração escolar.

Autores brasileiros, como Mantoan (2003), por exemplo, que adota uma postura mais radical em defesa da escola inclusiva, aponta que os dois vocábulos – “integração e “inclusão” – mesmo que tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos-metodológicos divergentes. Segundo a autora, no processo de integração escolar a escola não muda como um todo, mas os educandos têm de se adaptar às exigências escolares. Nessa situação, nem todos os educandos com deficiência “cabem” nas turmas de ensino regular, pois é feita uma seleção prévia dos que possuem condições de estar inseridos. Trata-se, então, de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados, onde há individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender, entre outros. Assim,

a integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. (MANTOAN, 2003, p. 23)

Rodrigues (2006) destaca a “integração” como uma ‘participação tutelada’ numa estrutura com valores próprios, em que o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar, não oferecendo, assim, grandes mudanças ao trabalho da escola. O autor não interpreta a inclusão como uma evolução da integração, mas identifica valores semelhantes à escola tradicional, na escola dita integrativa. Segundo ele, na forma integrativa, os alunos são separados em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais” mantem-se a lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes” selecionam-se condições especiais de apoio, ainda que os aspectos centrais do currículo se mantenham inalterados. Outro aspecto importante refere-se ao papel condicionado do educando com deficiência na

escola integrativa, ou seja, ele só poderia manter-se na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento estivessem adequados à norma vigente.

Quanto à inclusão, segundo Mantoan (2003), não há compatibilidade com o conceito de integração, pois a inclusão prevê a inserção escolar completa, ou seja, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Rodrigues (2006), seguindo o mesmo raciocínio, afirma que a educação inclusiva pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados considerando as múltiplas características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo.

Um aspecto que pode contribuir para a diferenciação dos termos “integração” e “inclusão” é que a inclusão não se restringe às pessoas com deficiência, mas movimenta-se numa proposta de escola que seja efetivamente para todos. Com deficiência ou não, todos possuem possibilidades de aprender e têm o direito a uma educação de qualidade. A escola inclusiva, segundo Beyer (2005) tem se proposto a atender todas as crianças, sem qualquer exceção, de forma que não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem de seus educandos.

4.1 A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A proposta de educação inclusiva ganha destaque no contexto mundial, na década de 1990, período em que se observa uma forte focalização nas políticas públicas para os mais pobres, seguindo as orientações dos organismos internacionais. A abordagem da deficiência, no conjunto dos “excluídos”, ganha, assim, visibilidade e passa a ser a luta de muitos, em defesa do direito à educação das pessoas com deficiência nas escolas regulares (VIZIM, 2003). A Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990) e, principalmente a Declaração de Salamanca, de 1994, apresentam como pauta a necessidade e urgência em democratizar o acesso à escola, no sentido de que ela possa atender a todos os educandos em suas necessidades educacionais (BRASIL, 1990; 1994).

A Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, proclamada na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, reafirma o compromisso de “Educação para Todos” (1990), reconhecendo a necessidade e a urgência em se providenciar educação, dentro do sistema regular de ensino,

para crianças, jovens e adultos com *necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 1994a, grifo nosso).

O termo “*necessidades educacionais especiais*”, de acordo com a Declaração, refere-se aquelas necessidades, apresentadas por crianças ou jovens, do ponto de vista educacional, em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, o consenso que levou ao conceito de educação inclusiva em Salamanca considera que crianças e jovens com *necessidades educacionais especiais* devem estar incluídas em escolas feitas para a maioria das crianças, ou seja, no sistema regular de ensino (BRASIL, 1994a, grifo nosso).

Merece destaque a abrangência do termo *necessidades educacionais especiais*, que não se esgota àqueles que apresentam necessidades educacionais em função de deficiência, mas se estende, também, àqueles crianças ou jovens que, em algum momento, durante a escolarização, possam apresentar dificuldades de aprendizagem, independentemente de deficiência (BRASIL, 1994a, grifo nosso).

A proposta da escola inclusiva apregoada em Salamanca diz que todas as crianças devem aprender juntas, *sempre que possível*, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam apresentar (BRASIL, 1994a, grifo nosso). A partir de uma Estrutura de Ação em Educação Especial, a Declaração informa sobre políticas e ações governamentais para a sua implementação:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (BRASIL, 1994a, p. 3)

O Brasil, ao assumir a adesão à Declaração de Salamanca, submete-se às suas orientações, adotando a proposta de educação inclusiva, mas também o faz, segundo Ferreira e Ferreira (2004) numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas – ONU, à Unesco e ao Banco Mundial, que promoveram o encontro⁹. Esses compromissos apontariam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso, do que uma superação do modelo educacional vigente no país. No caso brasileiro, Laplane (2004) aponta que existe ainda outra situação – o caráter potencialmente mistificador dos discursos que são gerados em

⁹ A Conferência Mundial de Educação Especial na qual estiveram presentes 88 governos e 25 organizações internacionais em Salamanca, Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994, a qual deu origem da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

países cuja realidade social é profundamente diferente da nossa e passam a servir como modelos tanto para países desenvolvidos, quanto àqueles em desenvolvimento. Nesse sentido,

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes. (LAPLANE, 2004, p. 18)

Com relação ao discurso do próprio documento, se considerarmos que na proposta de inclusão não deve haver separação entre ensinos regular e especial, uma “Estrutura de Ação em Educação Especial”, como apresentada em Salamanca, não transforma a realidade, mas movimenta-se num ajuste ao modelo existente. A crítica de Mantoan (2003, p. 60), quanto aos discursos de uma proposta de inclusão advinda fora do contexto do nosso país e ainda de fora do nosso sistema educacional é justamente essa que “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar”.

Outro aspecto importante a se considerar nesta Declaração refere-se às novas atribuições da Educação Especial. Se anteriormente, esta se especializava em atender aos discentes que a escolar regular não atendia (os deficientes, mais especificamente), agora deve responsabilizar-se por “resolver” todas as formas de “exclusão” que a escola produz, visto que incorpora “os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar” (BRASIL, 1994a, p. 4). Ou seja, na ausência de referências às principais causas de desigualdade social, cria-se a ilusão de que a educação as gera, e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode sozinha, revertê-las (LAPLANE, 2004). Por outro lado, abre-se também um foco de atenção para um número e uma diversidade de sujeitos tão grande na Educação Especial (GARCIA, 2009) que acaba por provocar um esvaziamento às especificidades daqueles educandos com deficiência.

A proposta de inclusão surge como uma possibilidade de “solução” para os problemas de “exclusão” que a escola produz. No entanto, tal análise não pode desconsiderar que a educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas que reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses. Nessa perspectiva, não se pode abstrair o discurso da inclusão de uma análise interrelacionada ao contexto político e econômico que permeiam essas questões em nível de Estado, na implementação de políticas públicas educacionais (LAPLANE, 2004).

Beyer (2005) aponta que a particularidade da experiência brasileira da inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias, resultado de pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países. Ou seja, não se constituiu como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo. Segundo o autor, encontramos-nos numa situação histórica de muita sensibilidade e vulnerabilidade no que tange ao projeto de educação inclusiva no país. A sensação é de descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional para os alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira. Nossas escolas, em sua maioria, ainda se encontram, em situação incipiente diante deste projeto.

4.2 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial configura-se historicamente, de acordo com Vizim (2003), com duas características: o predomínio da autoridade médica sobre a educacional e o caráter filantrópico das ações. A orientação médica se sobrepunha à educacional na medida em que havia uma confluência entre deficiência e doença, justificando um processo de reabilitação em detrimento das questões educacionais. Tal concepção marcava a dicotomia entre educação regular e especial. Dessa forma, o caráter dinâmico, polêmico, político, que deve se fazer presente em todo ato de ensinar desaparecia, perpetuando-se a prática de “reabilitação”, marcada por um conteúdo de habilidades da vida diária e treino motor, descontextualizado do educacional/cultural. Essa prática fortalecia, portanto, a imagem da pessoa com deficiência como aquela que é ineficiente, incapaz, incompleta, imperfeita, corroborando com sua permanência nos espaços de confinamento, ou seja, nas escolas especiais.

No que tange ao caráter filantrópico, a atenção dos moribundos e aos desassistidos – entrando neste hall as pessoas com deficiência – eram objeto da caridade, resultando assim, no caráter privado que configura as primeiras instituições dedicadas a essas pessoas. Tais instituições historicamente predominaram em relação às ações provenientes das políticas públicas. Assim, mesmo sendo esta modalidade educacional oferecida desde a época do Império (como dissemos anteriormente), percebe-se que desde o início do século XX, existe uma forte influência dos interesses privados, tal como apresentado por Kassir (2001, p. 29):

As instituições “privadas”, principalmente no setor do atendimento especializado a pessoas com deficiências, vão se apresentar durante toda a história da Educação Especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público” aos olhos da população, pela “gratuidade” de alguns serviços.

O Instituto Pestalozzi, criado desde 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), desde 1954 (BRASIL, 2008a), especializados no atendimento às pessoas com deficiência mental, são exemplos dessas instituições privadas, devidamente reconhecidas como referência em educação especial no país. Tais instituições historicamente vêm influenciando as decisões do poder estatal, marcando o pensamento hegemônico na constituição das políticas públicas de educação especial, com um caráter assistencial (SILVA, 2003). Destaca-se que essas instituições surgem em um período caracterizado pela precariedade da educação, ou seja, com um número muito pequeno de instituições escolares públicas e pela quase inexistência de uma Educação Especial pública (BUENO e KASSAR, 2005). Dessa forma,

as organizações privadas sem fins lucrativos, que prestem serviços na área de educação especial, têm em suas concepções a proposta de um perfil não governamental. Por serem instituições privadas, cumprem uma ação não realizada pelo poder público, com o forte apelo assistencial e filantrópico, e ainda com grande apego ao discurso da caridade, porém vinculadas diretamente aos poderes públicos para o financiamento de suas atividades. (SILVA, 2003, p. 83)

Bueno e Kassar (2005) apontam que a concomitância de “serviços” na Educação Especial tornou-se tão forte que os limites e os papéis entre os serviços oferecidos pelo Poder Público estatal e os oferecidos por instituições privadas assistenciais estabeleceram-se de forma pouco nítida. O Estado brasileiro, ao longo da história, não se configurou como o principal responsável pela Educação Especial, “preenchendo”, tão somente, suas lacunas através de regulamentação da proibição de cobrança de impostos às instituições de educação ou de assistência social, estabelecendo formas de auxílios ou incentivos.

No contexto da reforma do Estado brasileiro nos anos de 1995 (conforme apresentamos no capítulo anterior), a relação público/privado, naturalizada na Educação Especial desde o início do século XX, foi favorecida. Segundo Garcia (2009), as instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de Educação Especial, recebendo financiamentos públicos, que podem ser utilizados tanto para estrutura física, transporte escolar e até mesmo para a sustentação do quadro de professores. De acordo com o Art. 77 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, os recursos públicos poderão ser destinados também a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BRASIL, 1996).

Essas “parcerias” entre os serviços públicos e privados fortalecem-se diante da necessidade apresentada pelo projeto de “modernização” do país, propondo a assunção de ações no campo da educação pelo chamado “terceiro setor”. Ou seja, o discurso assistencialista que permeia a história da Educação Especial brasileira é consoante ao discurso atual de democracia, visto que o envolvimento da sociedade na formação de associações civis é visto como fundamental para o seu estabelecimento (BUENO e KASSAR, 2005). “Poderíamos dizer que a história da Educação Especial seria ‘exemplar’ e mesmo ‘antecipadora’ do processo de publicização¹⁰ hoje proposto pelo Governo Federal” (KASSAR, 2001, p. 32-33). Como exemplo, temos a Lei nº 10.845 de 2004, a qual instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED. Essa legislação propõe o *apoio financeiro às instituições privadas de educação especial*, sendo o repasse de verbas efetivado, automaticamente, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, “*sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta-corrente específica*” (BRASIL, 2004a, Art. 2º, grifos nossos).

Considera-se, portanto, que o modo “privado” de resoluções de problemas, traço forte na política brasileira, não está presente apenas na troca de favores e na transferência de recursos para o setor privado, mas também na atual lógica de repasse do cumprimento dos direitos sociais para as organizações não governamentais. Na hegemonia neoliberal é preciso imprimir outra lógica de pensamento, ou seja, a lógica de uma reforma cultural, de construção de outras subjetividades, para se legitimar a relação público-privado. Deve-se criar um novo consenso, o qual não se delimita ao campo econômico (SILVA, 2003). Nesse sentido, Vizim (2003) alerta para o fato da proposta de educação inclusiva, nos países em desenvolvimento, ou nos ditos periféricos se tratar, na prática, de uma “roupagem modificada” da educação para a adesão das massas ao modelo ideológico. Esta situação que não corresponde, portanto, a uma alteração de mentalidades e de valores que resulte num processo educacional que seja, então, mais democrático.

¹⁰ Conforme apresentamos no capítulo 3, o termo “publicização” foi utilizado pelos defensores da reforma de Estado, referindo-se a um terceiro grupo, para além das tradicionais organizações privadas e estatais: o das organizações públicas não-estatais, para justificar a não implementação pelo Estado de determinadas atividades públicas (MELO e FALLEIROS, 2005).

5 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Os capítulos anteriores foram desenvolvidos de forma a contribuir para a compreensão da atual política educacional no Brasil, tendo em vista a influência das concepções difundidas nas declarações internacionais, principalmente após a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). O mapeamento do cenário político e econômico do país (discutido nos capítulos anteriores), no contexto da década de 1990 oferecerá, assim, subsídios para a interpretação das legislações educacionais vigentes, numa leitura das políticas de educação inclusiva no contexto da sociedade capitalista.

Dessa forma, este capítulo tem como proposta uma análise das políticas de educação inclusiva no Brasil, considerando suas implicações para a educação das pessoas com deficiência. Metodologicamente, esta é compreendida como uma análise documental em que serão utilizados os referenciais normativos e os documentos oficiais como leis, decretos e resoluções nacionais em diálogo com a proposta de educação inclusiva, apregoada na Declaração de Salamanca (1994). Sá-Silva et al. (2009) destaca que o uso de documentos em pesquisa nas diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais deve ser apreciado e valorizado, tendo em vista a riqueza de informações que deles é possível extrair e resgatar, ampliando assim, o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Ressalta-se, nesse contexto, que atualmente os documentos da política educacional brasileira são amplamente divulgados por meios impressos e digitais, sendo estes obtidos facilmente via *internet*. Em contrapartida, no contexto de análise da política, os textos oficiais e os documentos políticos representam, mas não são a política. Ou seja, estes devem ser tomados não como ponto de partida absoluto, mas sim, como objetos de análise que embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, dão margem a interpretações e reinterpretações, que geram, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos (SHIROMA et al. 2005).

Com exceção da Política Nacional de Educação Especial (1994), os documentos selecionados para o desenvolvimento deste trabalho foram obtidos por meio de sites oficiais do governo federal. Destaque para o site da extinta Secretaria de Educação Especial – SEESP¹¹ e também para o site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863>. Acesso em 03/05/2015.

Diversidade e Inclusão – SECADI¹², a qual vinculou os programas e ações da antiga SEESP. Nestes sítios eletrônicos foram encontrados como marcos para a proposta de educação inclusiva, não somente documentos específicos da educação, mas também aqueles que visam garantir os direitos das pessoas com deficiência, sendo estes não necessariamente vinculados à perspectiva educacional. Acrescentamos ao conjunto, os documentos normativos da política do país como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990), e, também, os documentos internacionais utilizados como referenciais para essa proposta, os quais foram também adotados pelo Brasil, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD¹³ (2007).

Sem a pretensão de esgotar todo o marco normativo que constitui a política de educação inclusiva no Brasil, os documentos selecionados para este trabalho não contemplam o quantitativo de legislações publicadas no país nessa perspectiva educacional, mas foram reunidos com o objetivo de construir uma interpretação da proposta de educacional para as pessoas com deficiência, destacando os diferentes discursos dos documentos em vigência, bem como os avanços e retrocessos da política nacional de educação inclusiva. Nesse contexto, será dado enfoque também à modalidade de educação escolar compreendida como Educação Especial, tendo em vista a sua especificidade no processo de ensino aprendizagem para os educandos com deficiência.

Assim, o marco histórico sequencial utilizado para este trabalho compreende o período entre 1988 e 2014, conforme as legislações apresentadas no Quadro 1, tendo em vista a disseminação e o fortalecimento da proposta de educação na perspectiva inclusiva no contexto da década de 1990.

Quadro 1 – Referenciais normativos e documentos oficiais de Educação Inclusiva no Brasil

ANO	LEGISLAÇÃO	EMENTA
1988	CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
1989	LEI Nº 7.853/1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social (...), e dá outras providências. <i>Lei regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999.</i>
1990	DECLARAÇÃO DE JONTIEM (1990)	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
1990	LEI Nº 8.069/1990 (ECA)	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
1994	DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)	Dispõe Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

¹²<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em 03/05/2015.

¹³Aprovada no país pelo Decreto Legislativo nº 186 de 2008 e, posteriormente, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto 2009.

1994	Política Ed. Especial MEC/SEESP (1994)	Política Nacional de Educação Especial (1994)
1996	LEI Nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	DECRETO Nº 3.298/1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2000	LEI Nº 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2001	LEI Nº 10.172/2001 (PNE-2001)	Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e dá outras providências. <i>Novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) - Lei nº 13.005/2014</i>
2001	DECRETO Nº 3.956/2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. <i>(Convenção da Guatemala)</i>
2001	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	LEI Nº 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. <i>Lei regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005</i>
2004	LEI Nº 10.845/2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
2004	DECRETO Nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000 (...), e dá outras providências.
2005	LEI Nº 11.133/2005	Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência.
2005	DECRETO Nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2008	Política Ed. Especial MEC/SEESP (2008)	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2008	DECRETO LEG. Nº 186/2008 (CDPD)	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. <i>O Decreto nº 6.949 de 2009, posteriormente, promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.</i>
2009	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2010	LEI Nº 12.319/2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
2011	DECRETO Nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. <i>Revoga o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.</i>
2011	DECRETO Nº 7.612/2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
2012	LEI Nº 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (...).
2013	LEI Nº 12.796/2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2014	LEI Nº 13.005/2014 (PNE-2014)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências.

Fonte: BRASIL, 1988; 1989; 1990a; 1990b; 1994a; 1994b; 1996; 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2001c; 2002; 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2008a; 2008b; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2012; 2013; 2014.

Desta primeira seleção de documentos, foi possível a criação de um glossário com diversos verbetes oficiais que se apresentam à educação como um todo, a partir da perspectiva de educação inclusiva. Ou seja, o estudo e análise desses marcos normativos, suscitou a

necessidade de esclarecer uma série de termos e conceitos que permeiam este campo, situação que levou-nos a delinear-los para uma melhor compreensão da empreitada deste trabalho. O glossário encontra-se disponível ao final desta pesquisa.

Diante do contingente de informações adquiridas nesta primeira etapa do trabalho, visando alcançar o objetivo da pesquisa de fazer uma análise da educação escolar para as pessoas com deficiência, considerando as mudanças advindas da adesão do país à perspectiva inclusiva de educação, a pesquisa foi direcionada de forma a responder aos seguintes questionamentos:

- ✓ O que os documentos normativos apresentam em termos de educação para as pessoas com deficiência?
- ✓ Quais as orientações da política educacional para a Educação Especial, de forma a associá-la à perspectiva de educação inclusiva?

A partir destas perguntas, numa abordagem indutiva-constitutiva de análise de conteúdo, ou seja, que toma os dados como ponto de partida, foram criadas duas categorias de análise, visando a compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 1999). São elas:

- ✓ Categoria A: Educação para as pessoas com deficiência.
- ✓ Categoria B: Perspectivas em Educação Especial.

A criação dessas categorias se deu mais por uma organização didática do que por uma separação de educação para pessoas com deficiência e educação especial, visto que historicamente a Educação Especial caracterizou-se como a principal responsável pela educação dessas pessoas. Essa categorização justifica-se, portanto, pois objetiva-se identificar na Categoria A, as diferentes propostas educacionais para as pessoas com deficiência, a partir dos conceitos de “integração” e “inclusão” descritos nos documentos oficiais. E na Categoria B pretende-se analisar as mudanças do trabalho em Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como aqueles que poderão ser contemplados pelo seu trabalho, ressaltando ainda os diversos interesses relacionados na constituição das políticas públicas em educação inclusiva no país.

Assim, uma nova leitura dos documentos, direcionada sob o enfoque dessas duas categorias, permitiu uma seleção do contingente de legislações mapeadas na primeira fase, identificando-as quanto à presença, ou ausência dessas categorias. O Quadro 3 a seguir, apresenta os artigos ou itens identificados nos documentos conforme a aproximação com o referencial de cada uma das categorias. Alguns documentos não atenderam às especificidades dos questionamentos propostos.

Quadro 2 – Categorização dos documentos

ANO	LEGISLAÇÃO	CATEGORIA A Educação para as pessoas com deficiência	CATEGORIA B Perspectiva em Educação Especial
1988	CF/1988	Artigo 208, Inciso III	----
1989	LEI Nº 7.853/1989	Artigo 2º, Inciso I	----
1990	DECLARAÇÃO DE JONTIEM (1990)	Artigo 3º	----
1990	LEI Nº 8.069/1990 (ECA)	Artigo 53 Artigo 54, Inciso III	----
1994	DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)	Introdução, 3	Itens 3 e 4 Introdução, 4 Item III, 7
1994	Política Ed. Especial MEC/SEESP (1994)	----	Educação Especial, p. 17
1996	LEI Nº 9.394/1996	Artigo 4º, Inciso III	Artigo 58
1999	DECRETO Nº 3.298/1999	Artigo 24, Inciso I	Artigo 24, Parágrafo 1º Artigo 25
2000	LEI Nº 10.098/2000	----	----
2001	LEI Nº 10.172/2001 (PNE-2001)	8. Educação Especial	8. Educação Especial
2001	DECRETO Nº 3.956/2001	----	----
2001	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001	Artigo 2º, 7º e 10 Artigo 5º, Incisos I, II e III	Artigo 3º Artigo 5º, Incisos I, II e III
2002	LEI Nº 10.436/2002	----	----
2004	LEI Nº 10.845/2004	----	----
2004	DECRETO Nº 5.296/2004	----	----
2005	LEI Nº 11.133/2005	----	----
2005	DECRETO Nº 5.626/2005	----	----
2008	Política Ed. Especial MEC/SEESP (2008)	Itens IV e V	Itens V e VI
2008	DECRETO LEG. Nº 186/2008 (CDPD)	Artigos 1º e 24	----
2009	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2009	----	Artigos 2º, 3º e 5º
2010	LEI Nº 12.319/2010	----	----
2011	DECRETO Nº 7.611/2011	----	Artigo 2º
2011	DECRETO Nº 7.612/2011	----	----
2012	LEI Nº 12.764/2012	----	----
2013	LEI Nº 12.796/2013	Artigo 1º Artigo 4º, Inciso III	Artigos 1º e 58
2014	LEI Nº 13.005/2014 (PNE-2014)	Meta 4	Artigo 8º, Inciso III

Fonte: BRASIL, 1988; 1989; 1990a; 1990b; 1994a; 1994b; 1996; 1999; 2000; 2001a; 2001b; 2001c; 2002; 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; 2008a; 2008b; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2012; 2013; 2014.

Em continuidade ao processo de categorização dos documentos, o Quadro 3 e o Quadro 4 a seguir apresentam os trechos selecionados nos documentos relacionados a cada

uma das categorias (A e B). Os trechos foram transcritos, respeitando, assim, a descrição oficial.

Quadro 3 – Categoria A: Educação para as pessoas com deficiência

ANO	LEGISLAÇÃO	EMENTA
1988	CF/1988	Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
1989	LEI Nº 7.853/1989	Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I - na área da educação: f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;
1990	DECLARAÇÃO DE JONTIEM (1990)	Art. 3º. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.
1990	LEI Nº 8.069/1990 (ECA)	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...). Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
1994	DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)	Existente um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (Introdução, 3) No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Introdução, 3)
1996	LEI Nº 9.394/1996	Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; <i>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</i> III - atendimento educacional especializado gratuito aos <i>educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação</i> , transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
1999	DECRETO Nº 3.298/1999	Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino;
2001	LEI Nº 10.172/2001 (PNE-2001)	A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares" (8. Ed. Especial, p. 39). A integração dessas pessoas (pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem) no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na

		realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais (8. Ed. Especial, p.41)
2001	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001	<p>Art. 2º. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.</p> <p>Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:</p> <p>I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:</p> <p>a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;</p> <p>b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;</p> <p>II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;</p> <p>III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.</p> <p>Art. 7º. O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.</p> <p>Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.</p>
2008	Política Ed. Especial MEC/SEESP (2008)	<p>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Item IV, p. 14).</p> <p>Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (Item 5, p. 15).</p>
2008	DECRETO LEG. Nº 186/2008 (CDPD)	<p>Art. 1º 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 igualdades de condições com as demais pessoas.</p> <p>Art. 24.</p> <p>1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. 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 (...).</p> <p>2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:</p> <p>a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;</p> <p>b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;</p> <p>c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;</p> <p>d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;</p> <p>e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.</p>

2013	LEI Nº 12.796/2013	Art. 1º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
2014	LEI Nº 13.005/2014 (PNE-2014)	Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p. 5).

Fonte: BRASIL, 1988; 1989; 1990a; 1990b; 1994a; 1996; 1999; 2001a; 2001b; 2008a; 2008b; 2013; 2014.

Quadro 4 – Categoria B: Perspectivas em Educação Especial

ANO	LEGISLAÇÃO	EMENTA
1994	DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)	3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (p. 2); 4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial: a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais; a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva (p. 2); Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (Introdução, 4, p. 4); Princípio fundamental da escola inclusiva é o de 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 (Item III, 7, p. 5).
1994	Política Nacional de Ed. Especial MEC/SEESP (1994)	Educação Especial É um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades especiais de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (p. 17).
1996	LEI Nº 9.394/1996	Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços

		<p>especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.</p> <p><i>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</i></p> <p>Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>
1999	DECRETO Nº 3.298/1999	<p>Art. 24. § 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.</p> <p>Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.</p>
2001	LEI Nº 10.172/2001 (PNE-2001)	<p>A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (p. 41).</p> <p>A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante (p. 41).</p> <p>O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração (p. 41).</p> <p>Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana (p. 41).</p>
2001	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001	<p>Art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.</p> <p>Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.</p> <p>Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:</p> <p>I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:</p> <p>a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;</p> <p>b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;</p> <p>II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;</p> <p>III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.</p>
2008	Política Ed. Especial MEC/SEESP (2008)	<p>Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Item V, p. 15).</p> <p>A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Item VI, p. 16).</p>

		O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Item VI, p. 16).
2009	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2009	Art. 2º. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Art. 3º. A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do sistema educacional. Art. 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.
2011	DECRETO Nº 7.611/2011	Art. 2º. A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º. Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
2013	LEI Nº 12.796/2013	Art. 1º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
2014	LEI Nº 13.005/2014 (PNE-2014)	Art. 8º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

Fonte: BRASIL, 1994a; 1994b; 1996; 1999; 2001a; 2001b; 2008a; 2009; 2011a; 2013; 2014.

A próxima etapa, após a categorização dos documentos, refere-se à descrição dos fenômenos, na qual é apresentado um texto síntese para cada uma das categorias, objetivando expressar o conjunto de significados presentes nos documentos (MORAES, 1999). Quando necessário, foram realizadas inferências, dialogando com outros documentos, com o intuito de facilitar a compreensão. Das reflexões apreendidas no processo de descrição dos fenômenos é apresentada ainda uma interpretação dos dados para cada uma das categorias.

5.1 CATEGORIA A: EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ainda antes da adesão do Brasil às declarações internacionais para a educação (Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 e Declaração de Salamanca, em 1994), já se observava no país uma proposta quanto ao atendimento das pessoas com deficiência dentro da escola regular. Esta situação pode ser identificada tanto na Constituição Federal Brasileira de 1988, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069 de 1990). A Constituição sinaliza no seu Art. 208, quanto ao dever do Estado, em garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, grifo nosso). E o ECA, por sua vez, destaca em seus artigos nº 53 e 54, que a criança e o adolescente têm direito à educação, sendo dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, portadores de deficiência, o atendimento educacional especializado *preferencialmente* na rede regular de ensino (BRASIL, 1990b, grifo nosso).

Neste contexto, merece destaque também a Lei nº 7.853 de 1989¹⁴, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Esta legislação determina a matrícula compulsória em cursos regulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se *integrar* no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, grifo nosso).

A partir, então, da década de 1990, as políticas públicas de educação do país deveriam se movimentar no sentido da proposta de educação inclusiva, tendo em vista a assinatura do país à Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e à Declaração de Salamanca (1994). Quanto à educação das pessoas com deficiência, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) apregoa que as necessidades básicas de aprendizagem desses educandos requerem atenção especial, sendo necessária a adoção de medidas que garantam a *igualdade de acesso* à educação aos *portadores de todo e qualquer tipo de deficiência*, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990a, grifos nossos). A Declaração de Salamanca (1994) destaca que o consenso emergente que levou ao conceito de escola inclusiva é que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais *devem ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças* (BRASIL, 1994a, grifo nosso). Na concepção de “necessidades educacionais especiais”, segundo essa declaração, também estão os educandos com deficiência: “o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de *deficiências* ou dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 1994a, p. 3, grifo nosso).

¹⁴ Lei regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

A Declaração de Salamanca (1994) tornou-se um grande marco internacional, por seu enfoque em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 1996, lei que disciplina a educação escolar brasileira, preconiza em seu artigo 4º, com relação ao dever do Estado para com a educação escolar pública, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais¹⁵, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 4º, grifo nosso). Destaca, ainda, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, Art. 59)

O Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamentou a Lei nº 7.853 de 1989, anteriormente citada, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essa política “compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999, Art. 1º). No que diz respeito à educação, apesar de passados pelo menos cinco anos da adesão do país à perspectiva de educação inclusiva (Salamanca, 1994), este decreto apenas ratifica a Lei a qual ele regulamenta. Não apresenta, portanto, mudanças quanto ao acesso daqueles com deficiência na escola regular, orientando quanto à obrigatoriedade da matrícula apenas para aqueles capazes de se integrar na rede regular de ensino, conforme descrito no inciso I, do Artigo 24:

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

- I - a *matrícula compulsória em cursos regulares* de estabelecimentos públicos e particulares de *pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar* na rede regular de ensino; (BRASIL, 1999, Art. 24, I, grifos nossos)

No mesmo caminho, dois anos mais tarde, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001¹⁶, mantém a perspectiva integracionista de

¹⁵Optamos por manter a redação do documento à época da publicação. Porém, a Lei nº 12.796/2013 alterou a Lei nº 9.394 de 1996 em seus artigos 4º e 58. Essa mudança será apresentada posteriormente, pois implica em alteração dos educandos que deverão ser atendidos pela educação especial.

¹⁶O atual Plano Nacional de Educação, com vigência para o período 2014-2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014.

orientação ao atendimento escolar das pessoas com deficiência na escola regular quando, assim, recomendado pelas condições pessoais dos educandos. De acordo com o documento:

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional [...], fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, *sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais*. (BRASIL, 2001a, p. 41, grifo nosso)

Em contrapartida, no mesmo ano de aprovação do PNE (2001), a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica com uma perspectiva de aproximação à proposta de educação inclusiva. Desta forma, orientou que o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais fosse realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica:

Art. 2º. Os sistemas de ensino devem matricular *todos os alunos*, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001b, Art. 2º, grifo nosso)

Educandos com “necessidades educacionais especiais”, segundo o Art. 5º desta resolução, dialogando com o termo apregoado na Declaração de Salamanca (1994), são aqueles que durante o processo educacional apresentam:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
 II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
 III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001b, Art. 5º)

A exceção, porém, prevista na Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, refere-se aos casos de necessidades educacionais especiais que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover. Nesses casos, *em caráter extraordinário*, os educandos podem ser atendidos em escolas especiais, públicas ou privadas (BRASIL, 2001b, grifo nosso). A esse respeito, a Declaração de Salamanca (1994) diz que:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente *deveriam constituir*

exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (BRASIL, 1994a, p. 5, grifo nosso)

Em 2008, o Decreto Legislativo nº 186/2008¹⁷ aprovou no país o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, assim como o seu Protocolo Facultativo (assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007). Esta foi instituída com o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e, ainda promover o respeito pela sua dignidade (BRASIL, 2008b). Pessoas com deficiência, segundo a CDPD 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 igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008b, Art. 1º)

Com relação à educação, a CDPD destaca que para efetivar o direito à educação para essas pessoas, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes devem assegurar o *sistema educacional inclusivo* em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2008b, grifo nosso).

Neste caminho é instituída no país, no mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Documento este que, embora não seja normativo, possui grande importância na área de educação especial, pois se propõe em *assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*, orientando os sistemas de ensino de forma a garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino para esses educandos (BRASIL, 2008a, grifo nosso). Segundo o documento,

o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 5)

¹⁷Posteriormente, em 2009, o Decreto nº 6.049/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Em consonância com a CDPD, os educandos com deficiência, segundo a Política Nacional de Educação Especial (2008), são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008a, p. 15).

Recentemente, a Lei nº 12.796 de 2013 alterou a LDB (1996) em seu Artigo 4º, substituindo o termo “educandos com necessidades especiais”. Desta forma o inciso III, do Art. 4º da LDB (1996) consta atualmente da seguinte descrição:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013, Art. 4º, III, grifo nosso)

Essa nova descrição dialoga com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008: esta Política “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de *alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (...)*” (BRASIL, 2008a, p. 14, grifo nosso).

O atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014), recentemente aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, seguindo a nova redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, apresenta como uma de suas metas, a universalização, para os educandos de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do *acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados* (BRASIL, 2014, p. 5, grifos nossos).

5.1.1 ANÁLISE DA CATEGORIA A

A partir desse levantamento é possível observar que os discursos dos documentos oficiais de educação no país movimentam-se de forma a ampliar o acesso dos educandos com deficiência à escola regular. Tal situação deve ser interpretada como um avanço político, visto que na década de 1970, por exemplo, o discurso médico se fazia presente nos documentos normativos, demarcando aqueles que deveriam ser educados e aqueles que seriam reabilitados (KASSAR e REBELO, 2011), bem como o modelo de escola para cada um deles.

A superação dos que seriam “reabilitados” contribui, portanto, para que os educandos com deficiência tenham acesso à escola regular. Ao mesmo tempo, a presença destes na escola proporciona certa “desestruturação” do modelo educacional vigente, ocasionando uma série de medidas que contribuem para uma educação que seja realmente para todos, e possa atender à diversidade de necessidades educacionais especiais existentes.

Os documentos oficiais vigentes de educação apresentam duas possibilidades de inserção das pessoas com deficiência na escola regular: a “integração” e a “inclusão”. O Quadro 5 a seguir, apresenta um paralelo dos termos “integração” e “inclusão”, conforme identificados nos documentos selecionados na Categoria A.

Quadro 5 – Integração e Inclusão

ANO	LEGISLAÇÃO	INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
1989	LEI Nº 7.853/1989	(...) matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de <i>peçoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem</i> no sistema regular de ensino;	----
1994	DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994)	----	Existe um consenso emergente de que <i>crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças.</i>
1999	DECRETO Nº 3.298/1999	(...) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de <i>peçoas portadoras de deficiência capaz de se integrar</i> na rede regular de ensino;	----
2001	LEI Nº 10.172/2001 (PNE-2001)	A <i>integração</i> das pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional, fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as <i>crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais.</i>	----
2001	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001	----	Os <i>sistemas de ensino devem matricular todos os alunos</i> , cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. <i>O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular</i> , em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.
2008	Política Ed. Especial MEC/SEESP (2008)	----	A Política Nacional de Educação Especial na <i>Perspectiva da Educação Inclusiva</i> tem como objetivo <i>assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e</i>

			<i>altas habilidades/superdotação;</i>
2008	DECRETO LEG. Nº 186/2008 (CDPD)	----	Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão <i>sistema educacional inclusivo em todos os níveis</i> , bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.
2014	LEI Nº 13.005/2014 (PNE-2014)	----	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) 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 <i>sistema educacional inclusivo</i> , de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fonte: BRASIL, 1989; 1994a; 1999; 2001a; 2001b; 2008a; 2008b; 2014.

“Integração” e “inclusão” são termos que apesar parecerem sinônimos, baseiam-se em concepções educacionais diferentes, ou ainda divergentes. Na perspectiva integracionista, “somente aqueles capazes” teriam acesso à escola regular, ou seja, quando por suas condições pessoais o educando demonstrasse que poderia se adequar aos moldes educacionais da escola regular (Lei nº 7.853/1989, Decreto nº 3.298/1999 e Lei nº 10.172/2001). Nesse sentido, o educando deveria se adaptar à escola. Na proposta de educação inclusiva, às escolas devem assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b), num movimento contrário à proposta integracionista, pois é reconhecida a necessidade de mudança da escola – ela precisa se reestruturar de forma a oferecer uma educação de qualidade para todos (Resolução CNE/CEB nº 02/2001).

Os dados do Quadro 5 descrevem ainda outra situação: de 1989 até 2001 existe a predominância nos documentos oficiais brasileiros da perspectiva integracionista de educação para as pessoas com deficiência, ou seja, elas seriam integradas à escola regular, caso apresentassem “capacidade para”, do contrário, poderiam ser encaminhadas para as escolas e classes especiais (Lei nº 7.853/1989, Decreto nº 3.298/1999 e Lei nº 10.172/2001). Destaca-se, nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (2001) aprovado pela Lei nº 10.172/2001 para o período que se estenderia até o ano de 2010.

A situação começa a movimentar-se na perspectiva inclusiva a partir da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em que ficou determinada a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em matricular todos os educandos, cabendo às escolas a organização para o atendimento daqueles

com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b). Destaca-se que apenas esta resolução apresenta tal obrigatoriedade, garantindo a inserção dos educandos com deficiência na escola regular. Outro aspecto importante é que somente após sete anos da adesão do Brasil à Declaração de Salamanca (1994) que as políticas educacionais começam a movimentar-se na perspectiva de educação inclusiva.

Os documentos posteriores a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 extinguem, assim, o termo “integração” e apresentam apenas a proposta de um sistema educacional “inclusivo” (Política Nacional de Educação Especial de 2008, CDPD/2008 e PNE/2014). Mas o fato é que, mesmo que o Brasil tenha se comprometido em adotar o princípio da educação inclusiva na forma de lei ou de política (Salamanca, 1994), ainda não foi superado o discurso integracionista presente nos documentos em vigência no país. Manter o discurso na perspectiva integracionista ratifica uma proposta de educação excludente, já que nem todos podem ter acesso à escola regular segundo esta proposta.

A concomitância desses dois termos (“integração” e “inclusão”) na legislação brasileira acaba por afirmar que a proposta de educação inclusiva ainda não é uma realidade sequer em termos de constituição de políticas públicas, visto que “integração” e “inclusão” não dialogam quanto as suas propostas educacionais. Para os educandos com deficiência, essas divergências coadunam às dificuldades e obstáculos pelos quais ainda são diariamente confrontados, encontrando-se assim, em situação de “desvantagem” em relação às outras pessoas. Iacono e Mori (2004) apontam que há uma luta desigual das pessoas com deficiência por educação, pois além de estarem historicamente atrasadas em exigir sua inclusão social e escolar, estas são limitadas pelas exigências requeridas pela educação formal que se mantém inalterada, ou ainda por pressupostos teóricos que não acompanham a visão de educação para todos.

O Censo Escolar 2013, o qual se baseou na perspectiva inclusiva para interpretar a atual política de Educação Especial no país, apresentou um aumento significativo no número de matrículas nessa modalidade de ensino, entre os anos 2007 e 2013, conforme apresentado na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil, 2007-2013

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
Δ% 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Fonte: INEP, 2014, p. 26

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE)

Os dados da Tabela 1 apontam uma diminuição no número de matriculados nas classes e escolas especiais (de 348.470, em 2007 para 194.421, em 2013) e o aumento no número de alunos incluídos nas classes comuns (de 306.136, em 2007 para 648.921, em 2013). Por outro lado, essa significativa ampliação no número de matrículas não pode ser interpretada como objeto independente para a compreensão da política educacional inclusiva no país. São necessárias medidas que vão desde a quebra de barreiras arquitetônicas, equipamentos, materiais de apoio e, principalmente, a formação e capacitação de docentes e equipe técnica para trabalhar com a diversidade de necessidades educacionais especiais, pois conforme apontado por Deimling (2013, p. 248) “ao se preconizar uma sociedade inclusiva, exige-se um novo modelo de educação e de formação de educadores”. Analisando, por exemplo, a atual Resolução CNE/CP nº 01/2006 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia¹⁸, ainda não se observa uma proposta direcionada para a proposta inclusiva de educação para a formação dos docentes de educação básica (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental). Os artigos 5º e 8º desta Resolução, os quais trazem a questão da educação das pessoas com necessidades especiais, mantem-se numa perspectiva generalista de formação e, ao mesmo, tempo, relega caráter opcional às atividades que envolvam a educação dessas pessoas, como podemos identificar na descrição dos respectivos artigos a seguir:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza

¹⁸As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, Art. 2º).

ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, *necessidades especiais*, escolhas sexuais, entre outras;

Art. 8º. Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

III – atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e *opcionalmente*, a *educação de pessoas com necessidades especiais*, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; (BRASIL, 2006, Art. 5º, X e 8º, III, grifos nossos)

Por outro lado, como aspecto positivo, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a partir do Decreto nº 5.626 de 2005 passou a ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores¹⁹ para o exercício do magistério, em nível médio e superior (BRASIL, 2005b, Art. 3º).

Essas considerações contribuem para a interpretação de que política educacional de educação no país apresentou alguns avanços ao longo dos anos no que diz respeito a educação das pessoas com deficiência, como por exemplo, o aumento do acesso desses educandos à escola regular, e, ainda, a conquista de direitos que reconhecem suas diversas especificidades de necessidades educacionais. Por outro lado, nossa política educacional ainda apresenta muitos entraves para possa ser denominada como inclusiva. Na verdade, a dicotomia de termos e interpretações dos discursos dos documentos oficiais contribui para a ratificação de um sistema que se mantém excludente, restringindo o direito à educação das pessoas com deficiência, em grande medida, no acesso à escola regular. Essas divergências, considerando a implementação das políticas públicas por meio de um Estado regido sob o modo de produção capitalista, também podem ser interpretadas como um reflexo da lógica desse sistema, pois na medida em que, ao mesmo tempo, oprime as classes dominadas e busca a adesão destas ao projeto dominante pela absorção das suas demandas reais (NEVES e PRONKO, 2010), alimentando, assim, um discurso de “inclusão”, confirma, na verdade, a lógica “excludente” da sociedade regida sob este modo de produção.

¹⁹Considera-se, segundo o Decreto 5.626/2005, que todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005b).

5.2 CATEGORIA B: PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

No mesmo ano em que o Brasil, como signatário da Declaração de Salamanca (1994), comprometeu-se em adotar o princípio de educação inclusiva, foi publicada no país, pela antiga Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC²⁰, após ampla discussão no decorrer do ano de 1993, com representantes de organizações governamentais (OGs) e não-governamentais (ONGs), a Política Nacional de Educação Especial de 1994. Nessa política, a Educação Especial era compreendida como um processo que visava promover o desenvolvimento das potencialidades de *pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades*, fundamentando-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades *específicas* de seus educandos (BRASIL, 1994b, grifos nossos). Além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a Educação Especial, deveria orientar sua ação pedagógica por *princípios específicos*, entre eles, o *princípio da normalização* e o *princípio da integração*. Isso quer dizer, segundo o documento que:

A ideia de normalização traz em seu bojo dupla mensagem: uma referente às condições de vida (*meios*) e outra à forma de viver (*resultados*). No aspecto *meios* significa oferecer aos portadores de necessidades especiais²¹ as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. No aspecto *resultados*, respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres.

A ideia de integração implica necessariamente em reciprocidade. Isto significa que vai muito além da inserção do portador de necessidades especiais em qualquer grupo. A inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a integração envolve a aceitação daquele que se insere. Do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe de ensino comum). (BRASIL, 1994b, p. 38-39, grifos do autor)

A partir da Declaração de Salamanca (1994), a Educação Especial deveria se inserir na proposta de cada escola. Nesse sentido, todas as crianças *deveriam aprender juntas*, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que viessem apresentar (BRASIL, 1994a, grifo nosso). As escolas inclusivas, de acordo com esta Declaração:

devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais,

²⁰Secretaria extinta. Atualmente os programas da SEESP/MEC estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

²¹De acordo com essa Política, a “pessoa portadora de necessidades especiais” é aquela que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades (BRASIL, 1994b).

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, 1994a, p. 5, grifo nosso)

A Educação Especial, nesta nova estrutura, deveria atender a todos os educandos com “necessidades educacionais especiais”, e não somente aos que apresentassem uma deficiência real ou uma “deficiência circunstancial²²” (CARVALHO, 1998, p. 120). Ampliando seu escopo, a Declaração de Salamanca (1994) inseriu, ainda, todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades especiais se originassem também em função de dificuldade de aprendizagem, visto que “muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização” (BRASIL, 1994a, p. 3).

Com a publicação da LDB em 1996, apesar do país já haver aderido à referida Declaração, a Educação Especial ainda é mantida nesta lei sob a perspectiva da integração escolar, dialogando com a Política Nacional de Educação Especial de 1994. A Educação Especial é compreendida na atual LDB (1996), como a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos *portadores de necessidades especiais*²³. Esta, porém, pode ser substitutiva à educação oferecida na escola regular, conforme descrito no Artigo 58:

§ 1º Haverá, *quando necessário, serviços de apoio especializado*, na escola regular, para atender às peculiaridades da *clientela* de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou *serviços especializados*, sempre que, *em função das condições específicas dos alunos*, não for possível a sua *integração* nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, Art. 58, grifos nossos)

Assim como na LDB (1996), o Decreto nº 3.298 de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, diz que a Educação Especial é compreendida como a modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino para educandos com *necessidades educacionais especiais*, entre eles o portador de deficiência (BRASIL, 1999). Nesse caso, a diferença está no termo “necessidades educacionais especiais”, o qual dialoga com a Declaração de Salamanca (1994). Apesar disso,

²²Tratam-se de alunos que, pelas mais variadas e complexas causas apresentam distúrbios de aprendizagem em um ou mais dos processos psicológicos básicos implícitos na compreensão e uso da linguagem escrita ou falada, que se manifestam por uma incapacidade imperfeita de fixar a atenção, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos (...).O termo não inclui crianças com problemas de aprendizagem decorrente de, primariamente, deficiências visuais, auditivas e motoras, de retardo mental, de distúrbios emocionais ou de condições ambientais desfavoráveis (CARVALHO, 1998, p. 120-121).

²³Novamente optamos por manter a redação do documento à época da publicação. Porém a Lei nº 12.796/2013 alterou a Lei nº 9.394 de 1996 em seus artigos 4º e 58.

ainda não é possível afirmar que este decreto se aproxima da proposta de educação inclusiva da Declaração, pois segundo o mesmo:

os *serviços* de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de *forma transitória ou permanente*, mediante programas de apoio para o *aluno que está integrado no sistema regular de ensino*, ou *em escolas especializadas* exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999, Art. 25)

Em 2001, é então, aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE²⁴ (2001), pela Lei nº 10.172/2001. O grande avanço que a década da educação deveria produzir, segundo este documento, seria a construção de uma escola inclusiva, que garantisse o atendimento à diversidade humana. A Educação Especial, de acordo com o PNE (2001), destinava-se às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2001a).

Ainda no mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse sentido,

por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure *recursos e serviços educacionais especiais*, organizados institucionalmente para apoiar, *complementar, suplementar* e, em alguns casos, *substituir* os *serviços educacionais comuns*, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam *necessidades educacionais especiais*, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001b, Art. 3º, grifos nossos)

Numa crítica à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a “Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva”, publicada em 2008, diria que as diretrizes implementadas contribuíram para a ampliação do caráter da Educação Especial, ao realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Contudo, ao admitirem a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializaram a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino (BRASIL, 2008a).

Os educandos com necessidades educacionais especiais, segundo a Resolução CNE/CEB, nº 2 de 2001, são aqueles que durante o processo educacional apresentam:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

²⁴O atual Plano Nacional de Educação, com vigência para o período 2014-2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014.

- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001b, Art. 5º)

Nesse sentido, Ferreira e Ferreira (2004) ressaltam quanto ao risco de se ampliar o universo das chamadas necessidades especiais, incluindo nesse conjunto os educandos percebidos como “problemáticos” pela escola (aqueles ditos com dificuldades de aprendizagem), atribuindo à área da Educação Especial a responsabilidade primeira pela educação de todos eles. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, portanto, aproxima-se dos ideais proclamados em Salamanca, quando se refere aos alunos que deverão ser atendidos pela Educação Especial, mas distancia-se desta quanto à possibilidade da Educação Especial substituir a educação regular.

Somente quatorze anos após a assinatura da Declaração de Salamanca (1994) pelo país, é publicada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (2008). De acordo com essa política, o público-alvo²⁵ da Educação Especial compreende: os *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*. Nestes casos e outros, que implicam em *transtornos funcionais específicos*, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses educandos (BRASIL, 2008a, grifos nossos). Dessa forma,

consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008a, p. 15)

Movimentando-se de forma a assegurar uma educação que seja realmente inclusiva para esses educandos, superando a visão integracionista, a atual política de Educação Especial

²⁵O público-alvo da Educação Especial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) é consonante com aqueles descritos na Política de Educação Especial (1994): “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (BRASIL, 1994b, p. 13).

dá enfoque ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, sendo este *realizado especificamente pela modalidade de Educação Especial* e em articulação com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008a, grifo nosso), ou seja, o AEE:

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, *não sendo substitutivas à escolarização*. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 16, grifo nosso)

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 apresenta no ano seguinte, então, as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica. Na verdade, esta resolução implementa o Decreto nº 6.571, de 2008²⁶, o qual dispunha sobre este atendimento. Segundo este Decreto, considera-se AEE “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008c, Art. 1º). Nesse sentido, são objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º²⁷;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008c, Art. 2º)

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009, tendo como base as orientações do Decreto nº 6.571/2008, orienta que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam matriculados nas classes comuns do ensino regular e, também, no AEE. Este atendimento deverá ser ofertado em salas de recursos multifuncionais²⁸ ou em *centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos* (BRASIL, 2009, grifo nosso). Ressalta-se que o financiamento da matrícula no AEE, segundo essa Resolução, é condicionado à matrícula do educando no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior. Essa dupla matrícula, entretanto, pode ser computada das seguintes maneiras:

²⁶Esse decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. O qual será discutido posteriormente.

²⁷Esses alunos são: aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008c).

²⁸Sala de recursos multifuncionais corresponde a: “espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2009, Art. 10).

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) *matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.* (BRASIL, 2009, Art. 8º, grifo nosso)

No Decreto nº 7.611 de 2011, que revogou o Decreto nº 6.571/2008, o AEE é então compreendido como o conjunto de atividades, recursos e de acessibilidade e pedagógicos prestado nas formas:

- I – *complementar* à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II – *suplementar* à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011a, Artigo 2º, §1º, grifo nosso)

A Educação Especial, de acordo com o Decreto nº 7.611 de 2011, deve garantir os *serviços de apoio especializado* voltados para a eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a, grifo nosso).

A partir da Lei nº 12.796 de 2013, o artigo 58 da LDB (1996) passou a vigorar com a seguinte descrição:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para *educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.* (BRASIL, 2013, Art. 58º, grifos nossos)

A redação anterior da LDB (1996) dizia que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para *educandos portadores de necessidades especiais.* (BRASIL, 1996, Art. 58, grifos nossos).

Observa-se, portanto, uma mudança quanto à descrição daqueles educandos atendidos pela Educação Especial, porém o caráter “*preferencial*” atribuído a esta modalidade educacional na rede regular, ratifica a possibilidade desta ser realizada em outro lugar que não seja esta escola. Assim como descrito no Decreto nº 7.611/2011 quando afirma, no seu Art. 1º, que o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação será efetivado de acordo com a diretriz, dentre outras, de: oferta de Educação Especial *preferencialmente* na rede regular de ensino

(BRASIL, 2011a). Segundo Beyer (2005), o caráter “*preferencial*” atribuído à “*educação especial*”, não implica em sua obrigatoriedade. Minto (2000, p. 9), no mesmo sentido, diz que “quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta de exceção”.

No atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014), aprovado pela Lei nº 13.005 para o período 2014-2024, não consta um item específico referente à modalidade de Educação Especial (como consta do antigo PNE, de 2001), mas atribui ao AEE realizado pela educação especial, a orientação quanto à garantia do sistema educacional inclusivo. A Meta 4.8 deste documento destaca como um dos objetivos da década a garantia da 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 AEE (BRASIL, 2014).

5.2.1 ANÁLISE DA CATEGORIA B

Trazer para o escopo desse trabalho o histórico da Educação Especial no país, considerando os documentos oficiais publicados a partir da década de 1990, nos permite primeiramente compreender que a Educação Especial sempre se constituiu como um atendimento específico, ofertado para educandos com necessidades especiais. Atualmente o AEE deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo mais substitutivo às classes comuns, conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009). Por outro lado, apesar das mudanças quanto às formas desse atendimento, manteve-se a possibilidade deste ser realizado fora da escola regular e esta situação reforça a hegemonia das instituições privadas de Educação Especial, que no contexto da Reforma de Estado se apresentaram em consonância com o discurso do terceiro setor, reforçando a ideia de “instituição pública”. Na verdade, estas são organizações públicas não-estatais (BUENO e KASSAR, 2005).

Os documentos analisados ratificam, portanto, a influência dessas instituições na constituição das políticas públicas de Educação Especial. Observa-se, na verdade, certa naturalização no discurso das legislações pelo qual se afirma a manutenção do caráter privado desta modalidade, situação que fragiliza a discussão acerca do direito, da igualdade e da justiça da oferta educacional, ou seja, o modo de gestão na ótica privatista “abala” a afirmação dos direitos sociais (SILVA, 2003). Como exemplos, destacamos um trecho do PNE (2001) e outro do atual PNE (2014):

Plano Nacional de Educação (2001):

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa *clientela*, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas *instituições como parceiras* no processo educacional dos educandos com necessidades especiais. (BRASIL, 2001a, p. 42, grifo nosso)

Plano Nacional de Educação (2014) – Meta 4:

4.17) *promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público*, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 5, grifo nosso)

Outro aspecto importante, observado nos documentos, refere-se à interpretação de “serviços” para a Educação Especial, situação que coaduna com uma retração progressiva da intervenção do Estado na educação, transferindo sua responsabilidade para as organizações privadas sem fins lucrativos (SILVA, 2003). Tal concepção desconstrói a ideia de política pública social, permitindo que a Educação Especial seja interpretada como um serviço de mercado e não um dever do Estado. Vale lembrar o que diz o Decreto nº 7.611/2011, quando se refere aos “serviços” de educação especial:

A educação especial deve garantir os *serviços de apoio especializado* voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011a, Art. 2º, grifo nosso)

Condizente com a ideia de “serviço”, encontramos também no trecho transcrito anteriormente referente ao PNE (2001), o termo “clientela” referindo-se aos educandos com deficiência. Reafirma-se, portanto, um discurso coadunado à lógica privada, esvaziando-se a dimensão pública da educação.

Destaca-se ainda como elemento de análise o termo “necessidades educacionais especiais”. O Decreto nº 3.298 de 1999 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, dialogando com a Declaração de Salamanca (1994), ampliam o público ao qual a Educação Especial deve se destinar na medida em que não especificam que necessidades são estas. As políticas mais atuais especificam que o trabalho da Educação Especial deve se destinar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, seguindo a interpretação da Política Nacional de Educação Especial (1994) e da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Observa-se, portanto, que temos no contexto das políticas educacionais vigentes, legislações que se apresentam sob perspectivas diferentes quanto aos educandos atendidos pela Educação Especial. Essa situação também é real ao nos referirmos às possibilidades do trabalho dessa modalidade educacional: a LDB/1996 e o Decreto nº 3.298/1999, por exemplo, ainda dialogam com a perspectiva de trabalho sob a diretriz da integração escolar, mantendo a proposta da Política de Educação Especial de 1994. Vejamos novamente a descrição oficial dos documentos:

LDB/1996:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, *quando necessário*, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua *integração* nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, Art. 58, grifos nossos)

Decreto nº 3.298/1999:

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está *integrado* no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999, Art. 25, grifo nosso)

A diversidade de nomenclaturas e termos não se resume à falta de rigor conceitual ou de entendimento sobre a realidade educacional brasileira. Mais do que isso, explicitam os conflitos presentes não somente no campo da Educação Especial, mas, sobretudo, na defesa da educação como um direito de todos. A dimensão política da educação, bem como a relação de forças presente no processo de constituição das leis e documentos oficiais fica claramente demarcada na redação das políticas educacionais vigentes. É possível afirmar que os documentos são redigidos de maneira tal que o fim nunca é o de uma educação pública de qualidade, mas sempre envolve interesses privados que acabam por se beneficiar e influenciar nas políticas de Educação Especial no país. Esses interesses esvaziam a causa de uma escola pública para todos, consolidando a lógica privatista da Educação Especial que no Brasil se apresenta desde a sua constituição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo, na história da educação deste país, a educação das pessoas com deficiência manteve-se obscura, num patamar de incapacidade, em que a educação destinava-se muito mais à assistência do que à formação. Com a proposta de educação na perspectiva inclusiva, a educação dessas pessoas ganhou destaque na pauta de discussão contribuindo para o questionamento da estrutura educacional do país, apresentando mudanças tanto na escola regular, quanto na escola especial. A escola regular com seus altos índices de evasão e de reprovação precisava reconsiderar suas práticas. A escola especial, por sua vez, precisava suplantar a sua lógica de atendimento baseado no modelo médico-pedagógico para os educandos com deficiência.

A inclusão de educandos com deficiência na escolar regular contribuiu, então, para trazer à discussão a educação relegada a essas pessoas, que ao longo de nossa história, foram mantidas numa condição de inferioridade, segregação e discriminação. A proposta de inclusão contribuiu também para a superação de uma interpretação sobre a educação, marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista e reducionista, que ignora o subjetivo e o afetivo (MANTOAN, 2003).

Como política, a proposta de educação na perspectiva inclusiva no país apresenta muitos entraves que nos impedem denominá-la como tal. São necessárias medidas que não fiquem restritas às garantias de acesso dos educandos com deficiência à escola regular, mas que a escola seja capaz de atender a todos em suas necessidades educacionais especiais. Caso contrário, o que se apresenta como inclusivo, acaba por ratificar um sistema escolar excludente. Não há como se efetivar uma política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, por exemplo, sem uma efetiva proposta de formação e capacitação dos profissionais da educação.

Na relação de forças na constituição das políticas, a hegemonia das instituições privadas de Educação Especial, que se apresentou desde o início da criação das escolas especiais no país, se fortalece diante do cenário político e econômico da Reforma de Estado, em diálogo com o discurso do terceiro setor, na perspectiva de organizações públicas não-estatais (BUENO e KASSAR, 2005). Os documentos refletem a influencia dessas instituições na formulação de políticas públicas em educação, explicitando, assim, os diversos interesses que perpassam o direito à educação.

No caso dos países em desenvolvimento como o Brasil, o discurso da “inclusão” na verdade se apresenta muito mais como uma “roupagem modificada” da educação para a

adesão das massas ao modelo ideológico, visto que não corresponde a uma alteração de mentalidades e de valores que resulte num processo educacional que seja realmente mais democrático (VIZIM, 2003). As pessoas com deficiência continuam “excluídas” no processo educacional, só que agora dentro da escola regular. “Exclusão” esta caracterizada pela não efetivação da “inclusão” que se propõe em garantir uma educação de qualidade para todos. “Inclusão” mal feita não transforma a realidade, mas mantém-se num patamar discursivo, demarcando a relação de forças na constituição das políticas.

Essa pesquisa delimitou-se a uma análise do discurso político e uma de suas contribuições foi oferecer subsídios à compreensão dos rearranjos do capital para manter-se política, econômica e socialmente viável. Espera-se, contudo, que esse trabalho contribua para que educadores e discentes não desanimem diante dos muitos obstáculos que surgirão, mas que, a escola, como espaço político, possa agir de forma contra hegemônica, fazendo da inclusão algo possível. Mantoan (2003) diz para não esperarmos que as respostas venham das organizações internacionais e dos bancos financiadores dos projetos, pois estes tolherão nossa liberdade de conduzir o barco, desrespeitando nossas especificidades, visto que desconhecem nossa capacidade de estabelecer novas rotas. É no trabalho cotidiano que traçamos os caminhos para se chegar à escola que desejamos.

Por fim, entendemos que, o termo “inclusão” não poderia permanecer, pois ele afirma e contribui para a que “exclusão” continue a existir. Se a proposta é trabalhar com a perspectiva de uma única escola que tenha condições de atender com qualidade a todos os educandos, não há o que incluir, ou melhor, não deveria existir “excluídos”: todos devem aprender juntos. Sem dúvida é tempo de reconstrução de nossa proposta educacional e essa provavelmente seja a grande contribuição da proposta de inclusão, pois é preciso parar, refletir, discutir e construir novas bases para a educação do país.

REFERÊNCIAS

BARRETTA, E. M.; CANAN, S. R. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais**. In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. IX ANPED SUL – A Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Caxias do Sul: UCS – Universidade de Caxias do Sul, 2010, p. 1-15. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trahalho/01_07_47_173-6553-1-PB.pdf> Acesso em: 08/03/2015

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 05/02/2015.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 10/01/2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20/11/2014.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de junho de 1990b**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 10/01/2015.

_____. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04/08/2014.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1. MEC/SEESP – Brasília: a Secretaria, 1994b. 66 f.

_____. Ministério da Administração e Reforma. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em 26/03/2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/01/2015.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20/01/2015.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 10/01/2015.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001a.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11/01/2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001b.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 22/04/2015.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001c.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 20/01/2015.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10/01/2015.

_____. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004a.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm>. Acesso em: 05/02/2015.

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004b.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 20/01/2015.

_____. **Lei nº 11.133 de 14 de julho de 2005a.** Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm>. Acesso em: 06/05/2015.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005b.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 20/01/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura** – Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 10/02/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf> Acesso em 23/04/2015.

_____. **Decreto Legislativo nº 186 de 2008b**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 19/01/2015.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008c**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 08/05/2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui as **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 22/04/2015.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em 06/05/2015.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 27/01/2015.

_____. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011b**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 27/01/2015.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 12/01/2015.

_____. **Lei nº 12.796/2013, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 12/01/2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12/01/2015.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 128 p.

BUENO, C. C. O.; KASSAR, M. C.M. **Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades.** In: Teresa Adrião e Vera Peroni (Org.). O público e o privado na educação Interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, v. 1, p. 116-135.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Representação de Interesses Formulação de Políticas e Hegemonia.** In: Fleury, S. (Org.). Reforma sanitária: Em busca de uma teoria. 1ª ed. São Paulo, 1989, 232 p.

DEIMLING, N. N. M., **A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar.** Educação Unisinos (Online), v. 17, p. 238-249, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815>>. Acesso em 10/02/2015.

ESCOREL, S. **Equidade em Saúde.** In: Pereira I. B. e Lima J. C. F. (Org). Dicionário Profissional em Saúde. 2ª ed. rev. ampl. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p. 202-210.

FARENZENA, N. Prefácio. In: **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009).** / Lúcia Camini – 1. Ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2013. 252 p.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, Júlio Romero. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Frizzman de Laplane (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004, v. 1, p. 21-48.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, v. 24, n.1, 19 p., Jan. /Jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 03/04/2015.

FONSECA, Zilma. **Circularidade perversa da exclusão-inclusão no Brasil contemporâneo.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 12, p. 231-252, maio/ago. 2014.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462014000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28/04/2015.

FONTES, Virgínia Maria. **Reflexões impertinentes: História e capitalismo contemporâneo** / Virgínia Fontes. Rio de Janeiro: Bom Tempo, 2005, 328 p.

GARCIA, R, M. C. **Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial**. In: XXIV Simpósio brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. Cadernos ANPAE. Vitória: ANPAE, 2009, v. 1, p. 1-14. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2009/300.pdf> Acesso em: 11/04/2015.

HOFLING, Eloise de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Caderno CEDES, ano XXI, novembro/2001, p.30-41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 19/08/2014.

IACONO, Jane Peruso; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Deficiência Mental e Terminalidade Específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?**. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, CURITIBA - PR. V ANPED SUL, 2004. Disponível em: <http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-17-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A2%20-20nov_pos_de_incl_ou_excl_vel.pdf>. Acesso em: 13/07/2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. **Características Gerais da População, Religião e Pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 10/07/2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 13/07/2015.

KASSAR, M, C, M. **Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise**. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 11, p. 24-34, novembro 2001. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/331/314>> Acesso em: 11/04/2015.

_____; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida, ES. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: FCAA, 2011. v. 1. p. 1-17. Disponível em: <<http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPEE.pdf>>. Acesso em: 07/05/2015.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar.** In: Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Friszman de Laplane (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004, v. 1, p. 5-20.

LIGUORI, Guido. **Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade.** In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). Ler Gramsci para entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 173-188.

LIMA, Kátia; MARTINS, A. S.; **A Nova Pedagogia de Hegemonia: Pressupostos, Princípios e Estratégias.** In: Lúcia Maria Wanderley Neves (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2005, v. 1, p. 43-68.

LIPPO, H. **As Políticas Públicas e as Pessoas Portadoras de Deficiência.** In: Silva, Shirley e Vizim, Marli (orgs.). Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003, v. 1, p. 101-123.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção cotidiano escolar)

MELO, M. P.; FALLEIROS, I. **Reforma da Aparelhagem Estatal: Novas Estratégias de Legitimação Social.** In: Lúcia Maria Wanderley Neves (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2005, v. 1, p. 175-192.

MELLO, Hivy D. A. **O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais.** In: Marcela Pronko; João Márcio Mendes Pereira (Org.). A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). 1 ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ, 2014, v.1, p. 153-179.

MINTO, C. A. **Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação - do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira.** Revista Brasileira de Educação Especial, UNESP, Marília - Publicações, v.6, n.1, 2000.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em 29/04/2015.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é Educação Inclusiva?** Revista Integração do MEC, Brasília, v. 20, p. 37, 1998. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em: 27/02/2015.

NEVES, L. M. W. (Org.); **A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar para o consenso.** 1. ed. São Paulo: Xamã Editora e Gráfica Ltda., 2005. V. 1. 312 p.

_____; SANT'ANNA, Ronaldo dos Santos. **Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia.** In: A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do

capital para educar para o consenso. 1. ed. São Paulo: Xamã Editora e Gráfica Ltda., 2005. p. 19-39.

_____; PRONKO, M. A. **A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais do século XXI.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 2, p. 97-111, 2010. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9608/7032>>. Acessado em 13/03/2015.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As três ideias de sociedade civil, o Estado e a politização.** In: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). *Ler Gramsci para entender a realidade.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 215-233

OLIVEIRA, Luciano.(1997). **Os excluídos “existem”?** *Notas sobre a elaboração de um novo conceito.* *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 33, 49-61. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_33/rbcs33_04.htm>. Acesso em: 28/02/2015.

OLIVEIRA, Avelino Rosa (2004). **Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”.** *Civitas*, Porto Alegre, v. 4, nº 1, p. 159-188, jan/jun. 2004. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/123456789/904/1/2004_Civitas_n4.pdf>. Acesso em: 28/02/2015.

PEREIRA, João M. M.; PRONKO, M. **Introdução.** In: Marcela Pronko; João Márcio Mendes Pereira (Org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013).* 1 ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ, 2014, v.1, p. 13-15.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo.** 4ª edição. São Paulo: Editoras Graal / Paz e Terra, 2000.

PRONKO, Marcela Alejandra. **O Banco Mundial no campo internacional da educação.** In: Marcela Pronko; João Márcio Mendes Pereira (Org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013).* 1 ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ, 2014, v.1, p. 89-112.

RIBEIRO, M. **Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a09v27n94.pdf>>. Acesso em 02/03/2015.

ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial.** *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2012, vol.17, no.50, p.283-302. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>>. Acesso em 13/07/2015.

RODRIGUES, David. **“Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva”.** In: David Rodrigues (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.* São Paulo. Summus Editorial, 2006. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_47.pdf>. Acesso em: 06/07/2014.

RUA, M. G. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. In: Maria das Graças Rua; Maria Carvalho (Org.). O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998. Disponível em:
<[http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analise depoliticaspUBLICAS.pdf](http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analise%20depoliticaspUBLICAS.pdf)> Acesso em: 17/02/2015.

SÁ-SILVA, J.R. ; ALMEIDA, C. D. ; GUINDANI, J.F. . **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em:
<http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em 20/04/2015.

SILVA, Shirley. **A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências: como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização**. In: Silva, Shirley; Vizim, Marli. (Org.). Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências. 1ªed.Campinas: Mercado de Letras, 2003, v. 1, p. 73-100.

SHIROMA, Eneida Oto;CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em: 08/10/2014.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003. Disponível em:
<http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http%3A%2F%2Fwww.cadernocrh.ufba.br%2Finclude%2Fgetdoc.php%3Fid%3D773%26article%3D273%26mode%3Dpdf&hl=pt-BR&sa=T&oi=gga&ct=gga&cd=0&ei=5pP_VI_wJNGw0QGcyYDoDA&scisig=AAGBfm1uEeQZs2b4sLeqyuRPHZcawkrUQg&nossl=1&ws=1366x673>. Acesso em: 10/03/2015.

STRECK, Danilo Romeu. **Da Pedagogia do Oprimido às Pedagogias da Exclusão: um breve balanço crítico**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/12.pdf>>. Acesso em 01/03/2015.

VIOR, S.; CERRUTI, M. B. O. **O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012)**. In: Marcela Pronko; João Márcio Mendes Pereira (Org.). A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). 1 ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ, 2014, v.1, p 113-151.

VIZIM, Marli. **Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade**. In: Silva, Shirley e Vizim, Marli (orgs.). Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003, v. 1, p. 49-71.

GLOSSÁRIO

Acessibilidade – condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; (Decreto nº 5.296/2004)

Altas habilidades/superdotação – Discentes que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade; (CNE/CEB Res. nº 04/2009)

Atendimento educacional especializado (AEE) – O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: **complementar** à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou **suplementar** à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação; (Decreto nº 7.611/2011)

Deficiência – Significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social; (Decreto nº 3.956/2001)

Deficiência auditiva – Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiogramas nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; (Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005)

Deficiência física – Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Decreto nº 5.296/2004)

Deficiência mental – Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidade adaptativa, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho; (Decreto nº 5.296/2004)

Deficiência múltipla – Associação de duas ou mais deficiências; (Decreto nº 5.296/2004)

Deficiência visual – Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Decreto nº 5.296/2004)

Deficiência permanente – Aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; (Decreto nº 3.298/1999)

Discriminação por motivo de deficiência – significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável; (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007 – CDPD)

Educação especial – A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular; (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008)

Educação inclusiva – Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola; (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008)

Incapacidade – Uma redução efetiva e acentuada da incapacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida; (Decreto nº 3.298/1999)

Integração escolar – Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola; (Política Nacional de Educação Especial de 1994)

Instrutor de libras – Usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; (Decreto nº 5.626/2005)

Libras – Sigla de língua brasileira de sinais. Entende-se como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil; (Lei nº 10.436/2002)

Necessidades educacionais especiais – Referem-se aquelas necessidades, apresentadas por crianças ou jovens, do ponto de vista educacional, em função de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem; (Declaração de Salamanca, 1994)

Pessoa portadora de necessidades especiais – É a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No

contexto escolar, costumam ser chamadas de **pessoas portadoras de necessidades educativas especiais**; (Política Nacional de Educação Especial de 1994)

Pessoa com deficiência – Aquela que tem 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; (Decreto nº 7.612/2011)

Pessoa com transtorno do espectro autista – aquela portadora de síndrome clínica caracterizada nas seguintes formas: deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. Para todos os efeitos legais, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência; (Lei nº 12.764/2012)

Professores especializados em educação especial – Aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; (CNE/CEB Res. nº 02/2001)

Pessoa surda – Aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras; (Decreto nº 5.626/2005)

Reabilitação – Processo de duração limitada e com objetivo definido, destinado a permitir que a pessoa com deficiência alcance o nível físico, mental ou social funcional ótimo, proporcionando-lhe os meios de modificar sua própria vida, podendo compreender medidas

visando a compensar a perda de uma função ou uma limitação e facilitar ajustes ou reajustes sociais; (Decreto nº 3.298/1999)

Salas de recursos multifuncionais – São ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado; (Decreto nº 7.611/2011)

Transtornos globais do desenvolvimento – discentes que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses); (CNE/CEB Res. nº 04/2009)