

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DETERMINANTES ECONÔMICOS E POLÍTICOS

*SPECIAL EDUCATION AT INCLUSIVE PERSPECTIVE:
ECONOMIC AND POLITICS DETERMINANTS*

*EDUCACIÓN ESPECIAL EN PERSPECTIVA INCLUSIVA:
DETERMINANTES ECONÓMICOS Y POLÍTICOS*

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA¹

RESUMO Neste artigo discutimos os determinantes políticos e econômicos da educação especial no Brasil contemporâneo. Lançamos mão de um método analítico que busca apreender a realidade social objetiva reconhecendo sua condição constitutiva de totalidade e a análise por contradição. Compõem o debate categorias de análise como a privatização na educação, a responsabilização dos professores e a precarização das condições do trabalho docente, consideradas como necessárias para a compreensão das políticas educacionais vigentes por sua abrangência e presença nas políticas dirigidas às diferentes etapas e modalidades da educação nacional. Analisamos documentação representativa das políticas de educação especial, considerando-as expressão do processo e do resultado das disputas em cada momento histórico. Captamos e mostramos mudanças estruturais e conceituais da política de educação especial brasileira recente referentes à concepção de perspectiva inclusiva, às formas de atendimento, aos estudantes, professores e demais profissionais vinculados à educação especial. Discutimos as mudanças estruturais e conceituais presentes nas proposições políticas, traçando um exercício comparativo entre as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001) e a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO ESPECIAL; POLÍTICA EDUCACIONAL; PRIVATIZAÇÃO; RESPONSABILIZAÇÃO; PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.

¹Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

RESUMEN En este artículo discutimos los determinantes políticos y económicos de la educación especial en el Brasil contemporáneo. Utilizamos un método de análisis de la aprehensión de la realidad social objetiva en su condición constitutiva de la totalidad y la contradicción. Insertado en las categorías de análisis de debate como la privatización de la educación, la responsabilidad de los maestros y las precarias condiciones de enseñanza para la comprensión de las políticas educativas actuales de su alcance y presencia en las políticas dirigidas a diferentes etapas y tipos de educación nacional. Analizamos los documentos de la política de educación especial como una expresión del proceso y el resultado de las diferencias en cada momento histórico. Estudiamos y mostramos los cambios estructurales y conceptuales de la política reciente de educación especial de Brasil en perspectiva del diseño inclusivo, las formas de asistencia a los estudiantes, maestros y otros profesionales relacionados con la educación especial. Se discuten los cambios estructurales y de conceptos en las presentes propuestas políticas, la elaboración de un ejercicio comparativo entre las Directrices nacionales para la educación especial en la educación básica (BRASIL, 2001) y la Política Nacional de Educación Especial en el perspectiva de la educación inclusiva (BRASIL, 2008a).

PALABRAS-CLAVES: EDUCACIÓN ESPECIAL; POLÍTICA EDUCATIVA; PRIVATIZACIÓN; RESPONSABILIDAD; PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE.

ABSTRACT In this article, we discussed the political and economic determinants of special education in contemporary Brazil. We use an analytical method of apprehension of objective social reality in its constitutive condition of totality and contradiction. Inserted in the debate analysis categories such as privatization in education, accountability of teachers and the precarious conditions of teaching for understanding of current educational policies for its scope and presence in policies aimed at different stages and types of national education. We analyze documents of the special education policy as an expression of the process and the outcome of disputes in each historical moment. Study and show structural and conceptual changes of recent Brazilian special education policy on inclusive design perspective, the forms of assistance to students, teachers and other professionals related to special education. We discuss the structural and conceptual changes in the present political propositions, drawing a comparative exercise between national guidelines for special education in basic education (BRAZIL, 2001) and the National Special Education Policy in the context of inclusive education (BRAZIL, 2008a).

KEY-WORDS: SPECIAL EDUCATION; EDUCATIONAL POLITICS; PRIVATIZATION; ACCOUNTABILITY; PRECARIOUSNESS TEACHING WORK.

INTRODUÇÃO

No presente artigo temos por objetivo central refletir acerca dos determinantes políticos e econômicos que cercam as políticas de educação especial vigente no país. Compreendemos a política como “forças sociais em luta” (GRAMSCI, 1989), e a documentação

representativa da política educacional como expressão do processo e do resultado das disputas em cada momento histórico e em cada delimitação geopolítica. Para apreendemos os elementos constituidores dos determinantes em questão, identificamos e analisamos os conceitos utilizados para sua sustentação política e ideológica, bem como levamos em conta os interesses em litígio na definição e estruturação da educação especial.

Compõem o debate, categorias de análise como a privatização na educação, a responsabilização dos professores e a precarização das condições do trabalho docente, consideradas como necessárias para a compreensão das políticas educacionais vigentes, por sua abrangência e presença nas políticas dirigidas às diferentes etapas e modalidades da educação nacional. A questão da privatização não será levada em conta no sentido da venda das escolas públicas ao setor privado, mas no âmbito dos valores e práticas difundidos mediante as reformas educacionais em curso, os quais privilegiam o privado e o mercado como mais eficientes que o setor público. Com tais valores, a lógica do setor privado vem ganhando espaço na forma de organizar a educação pública (FREITAS, 2012). A categoria fundamental nesse caso não é exatamente a privatização da educação, mas a privatização na educação pública. A categoria responsabilização dos professores que embasa nossas reflexões vem sendo discutida entre outros por Ball (2005), na perspectiva das avaliações de desempenho docente e discente como definidores de qualidade educacional, mediante um silenciamento das condições objetivas de trabalho e ensino. Aqui articulamos a terceira categoria que ampara os nossos estudos, a precarização do trabalho docente, que apoiamos nas reflexões desenvolvidas por Sampaio e Marín (2004).

Em particular, considerando a pertinência de tais categorias na análise das políticas de educação especial no Brasil, estas são pensadas em contexto de amplo acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, produzindo efeitos na organização escolar e demandando posicionamentos das redes de ensino.

Para enfrentar o desafio proposto e as categorias apresentadas, lançamos mão de um método analítico que busca apreender a realidade social objetiva, reconhecendo sua condição constitutiva de totalidade. Tal tarefa demanda não considerar a política educacional e a educação especial como autônomas ao conjunto das relações sociais vigentes, assim como a educação especial não pode ser apreendida em profundidade sem que seja relacionada à educação em sentido mais abrangente. A análise por contradição mediante reflexão sobre os fenômenos sociais e que busca fugir de raciocínios lineares e dicotômicos compõe os pressupostos aqui perseguidos (MARX, 2007).

As políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil têm marcado presença no debate da área da educação nas duas últimas décadas. O termo “na perspectiva da educação inclusiva” vem sendo associado nos debates acadêmicos e políticos, com maior frequência, ao último período de proposições políticas compreendendo aqui os dois mandatos do governo Lula (2003-2010) e o primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014). Entretanto, nos termos da discussão desenvolvida no presente artigo, consideramos que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), publicadas em 2001, como desdobramento da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996)

já carregavam em seu escopo um perfil de perspectiva inclusiva, ainda que mais rarefeito e menos enfático na defesa ideológica da inclusão escolar.

As políticas de perspectiva inclusiva na educação estão em desenvolvimento no Brasil mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória, produzida conforme as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora. Podemos tomar, entre outros, como um marco temporal para o início do fenômeno em questão, o acordo Brasil/Estados Unidos da América do Norte denominado MEC/USAID realizado na década de 1970. No período referido, a inserção gradativa de alunos identificados com a política pública de educação especial em gênese (JANNUZZI, 2012; BUENO, 1993) foi tratada no país pelo viés da “normalização”. Nos anos 1980, os movimentos sociais e políticos envolvidos em um processo de superação das condições políticas dadas no âmbito da ditadura civil-militar contribuíram para ampliar o debate público acerca da democratização da educação escolar. Contudo, nos anos 1990, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) ao mesmo tempo contemplou o direito à educação com a universalização do ensino fundamental (7 a 14 anos de idade), atribuiu à família e ao Estado o dever de educar e deu mostras de uma nova fase de abertura da educação ao setor privado (SAVIANI, 1999). No mesmo período, a reforma gerencial do Estado brasileiro definiu os setores exclusivos da ação pública, passando a considerar a educação como um serviço (BRESSER PEREIRA, 1996), o que criou condições institucionais de sua abertura estratégica para o mercado. A distinção conceitual entre público e estatal empreendida no âmbito da referida reforma contribuiu sobremaneira para o aprofundamento da privatização da/na educação nos anos seguintes. Ainda que de forma particular, a política de educação especial em curso nos anos 1990 articulava-se às políticas mais amplas. Sob o eixo da “integração”, propunha inserção escolar gradativa de estudantes com deficiência ao ensino regular (BRASIL, 1994), mantendo, ao mesmo tempo, as parcerias público-privadas com instituições de caráter privado-assistencial.

Ao final daquela década, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) implementou as primeiras iniciativas de um duplo movimento na educação nacional: o crescimento das empresas educacionais cujas marcas são “vendidas” como selos de qualidade educacional e políticas de universalização do ensino fundamental, organizadas sob a estratégia de compulsoriedade das matrículas e das transferências diretas de renda mediante o Programa Bolsa Escola (ALGEBAILLE, 2004). Compreendemos que tais políticas educacionais estavam articuladas a um neoliberalismo de caráter economicista voltado ao controle dos índices econômicos, como inflação, juros, câmbio, e utilizando o recurso das privatizações.¹ As políticas sociais passaram a ser tratadas de forma focalizada e com abordagem

¹ Os pontos referendados pelo Consenso de Washington foram disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação, afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas, direito à propriedade intelectual. Maior detalhamento de seus desdobramentos, no Brasil, podem ser apreendidos em Carcanholo, M. D. *Neoliberalismo com Roupa Alternativa: a Nova CEPAL dentro do Consenso de Washington*. *Revista Análise Econômica*, Porto Alegre, ano 26, n. 49, p. 133-161, março de 2008.

restrita, com base no pressuposto segundo o qual boa parte da população poderia buscar os serviços educacionais no mercado. Em análise crítica ao pensamento de Milton Friedman, HÖFLING (2001, p. 37) assevera que:

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. Coerentes com estes postulados, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada.

Em regime de continuidade às políticas do período Fernando Henrique Cardoso, o governo Lula da Silva (2003-2010) manteve a estratégia da focalização das políticas sociais voltadas à “gestão da pobreza” (VAZ, 2013). Contudo, suas ações guardaram diferenças em relação ao governo anterior no que se refere à ampliação dos volumes de investimento nas políticas sociais, o que pode ser observado na mudança do programa Bolsa Escola para o programa Bolsa Família e à proliferação de programas educacionais de caráter sistêmico. Entre os elementos constitutivos dessas políticas destacamos o procedimento de aglutiná-las no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), lançado em 2007 (SAVIANI, 2007) como um plano de ação abrangente, e os sujeitos políticos articuladores da política, o Movimento Compromisso Todos pela Educação.²

Contudo, embora no escopo das políticas neoliberais, o governo Lula da Silva constituiu expressão política de um momento de revisão da ortodoxia neoliberal. Segundo MARTINS (2009, p. 59):

O fato é que o projeto ortodoxo neoliberal não conseguiu recuperar as taxas de crescimento do conjunto da economia e não foi capaz de gerar os determinantes objetivos e subjetivos necessários à consolidação de uma base de apoio político dentro e fora da classe dominante. Portanto, apesar de todos os esforços empreendidos, a coesão social neoliberalizante não se consolidou plenamente em função das resistências.

² LEHER e EVANGELISTA (2012) destacam como principais lideranças do Movimento Compromisso Todos pela Educação representantes do setor bancário como o ITAÚ, do setor de commodities, como é o caso da Siderúrgica Gerdau. MARTINS (2009) afirma a participação de cerca de 10 grupos empresariais e destaca como principais: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo.

Conforme MARTINS (2009), o governo Lula da Silva, articulando o novo bloco no poder, reorientou programas do governo anterior e colocou em prática programas novos, todos com a tarefa de difundir e sedimentar uma nova sociabilidade, calcada no capital social, na participação da iniciativa privada na prestação de serviços públicos no campo das políticas sociais. Dessa forma, “o governo Lula da Silva permitiu um adensamento da burguesia no poder, passando a imagem de que os interesses dos trabalhadores estavam representados no governo” (MARTINS, 2009, p. 227).

As políticas do governo Lula da Silva são aqui consideradas como articuladas a um neoliberalismo de terceira via, definido como “o Estado necessário do capitalismo neoliberal reformulado” (NEVES e PRONKO, 2010, p. 108). Trata-se, portanto, da formação de uma nova sociabilidade baseada na igualdade de oportunidades e na “solidariedade social”, capital humano e capital social (LIMA, 2004). O horizonte colocado na perspectiva inclusiva para a educação especial, nesses termos, articula-se às políticas públicas propostas para a classe trabalhadora com base na dependência de serviços sociais públicos precarizados e na inserção formal e totalitária nas relações de mercado.

Em relação às políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, podemos considerar no período 1995-2010 duas gerações de políticas na base neoliberal, cada qual com suas particularidades, permeadas por uma conjuntura de ampliação do acesso à educação escolar ancorada na gestão da pobreza e na privatização da/na educação, seja pela participação direta e indireta do setor privado na oferta educacional, seja pela participação do setor privado como formulador ideológico e programático de uma pedagogia do capital para a educação escolar pública brasileira.

A primeira, marcada pela inserção gradual dos sujeitos à escolaridade e por um leque diversificado de estratégias de atendimento educacional especializado. A segunda geração de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva foi articulada mediante a inserção compulsória dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em idade escolar nas redes de ensino e a implantação de um modelo padrão de atendimento educacional especializado.³

Destaca-se a proposição do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais,⁴ consideradas aqui como estruturas de educação especial nas escolas públicas que passaram a constituir o lócus privilegiado do atendimento educacional especializado.⁵ Para acessar ao atendimento é necessário, desde então, estar matriculado e frequentar as classes comuns do ensino regular.

Tais políticas têm repercutido: 1) sobre a ampliação da relação público-privado no setor em duas vias: a) com a participação do privado-mercantil mediante a venda de equi-

³ Conforme Lei Federal 11.274/2006 o ensino fundamental passa a ter nove anos e determina a inclusão das crianças de 6 anos de idade.

⁴ Conforme BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr., 2007c

⁵ “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008).

pamentos para as salas de recursos multifuncionais; e b) frente à não universalização do atendimento educacional especializado, nas redes públicas, destaca-se a participação do privado-assistencial nessa oferta mediante conveniamentos das redes de ensino com instituições filantrópicas;⁶ 2) sobre a formação docente, em cursos a distância em licenciaturas ofertadas predominantemente em instituições privadas, para atender à demanda de professores necessários ao crescente número de atendimentos nas salas de recursos multifuncionais; 3) sobre o trabalho docente, considerando novas formas de recrutamento, contratação, remuneração, e o surgimento de novas figuras docentes para o apoio na classe comum.

Cabe ressaltar a continuidade de tais políticas no governo Dilma Rousseff (2011-2014), com destaque para o incremento da instalação de salas de recursos multifuncionais e de formação de professores vinculados ao referido atendimento. Contudo, um elemento de mudança nesse último período refere-se à extinção da Secretaria de Educação Especial – SEESP, no âmbito do Ministério da Educação – MEC. A partir de 2011, a educação especial passa a compor a Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão – SECADI, mediante a Diretoria de políticas de educação especial.⁷

MUDANÇAS ESTRUTURAIS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA RECENTE

Em meio às reformas nas políticas econômica e social no Brasil nas últimas décadas, as políticas de educação especial passaram por mudanças conceituais e estruturais. Tais mudanças são compreendidas como fenômenos não dissociados do campo educacional geral e definidas no conjunto de relações complexas e contraditórias das determinações sociais. As políticas educacionais no Brasil vêm sendo alvo de um conjunto de redefinições que atingem desde a organização escolar via novos mecanismos de gestão, até a formação de professores. A educação especial como parte desse processo expressa elementos gerais das reformas educacionais e algumas especificidades. Mas cumpre articular as mudanças na educação especial com as mudanças pelas quais passa a própria função social da escola. Nessa direção, ao tratar da função da escola na atualidade, FREITAS (2010, p. 93) afirma que:

...a escola capitalista não está [...] promovendo a formação de lutadores e construtores de um mundo novo, mas produzindo a ‘inclusão’ e ‘conformidade’ ao mundo existente – o mundo do consumo. [...] Afastando-se da vida social, das

⁶ Embora não tenhamos realizado uma pesquisa exaustiva, uma busca nas regiões sul e sudeste, representadas aqui por dois trabalhos, são representativos de debates acerca da não universalização do AEE: ALMEIDA, D. L. e ORLANDO, R. M. Inclusão e matrícula de alunos com deficiência nas escolas estaduais: análise em um município paulista. *Comunicações*, Piracicaba, Ano 22, n. 3, p. 239-254, 2015; MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. *Revista Cocar*, Belém, vol. 6, n. 11, p. 17-28, jan./-jul., 2012.

⁷ A diretoria está constituída por três coordenadorias: Coordenação geral de política pedagógica de educação especial, Coordenação geral de política de acessibilidade na escola e Coordenação geral de articulação da política de inclusão no sistema de ensino.

contradições e lutas sociais, a escola afasta-se, conseqüentemente, do próprio trabalho socialmente útil (SHULGIN, 1924). Vê-se, portanto, isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes. [...] A restituição das ligações da escola com a vida, com os processos formativos mais amplos, entretanto, é impedida pelos objetivos educacionais fixados para a escola pela sociedade capitalista e corporificados na sua atual forma escolar.

Com o intuito de aprofundar a discussão acerca do atual estágio de desenvolvimento das políticas de educação especial sem perder de vista os âmbitos sociais mais abrangentes, elegemos para a presente reflexão a análise das mudanças estruturais e conceituais.

MUDANÇAS ESTRUTURAIS: DA DIVERSIDADE DE ATENDIMENTOS PARA O PADRÃO ÚNICO

Na peculiaridade das políticas de educação especial, vamos destacar mudanças estruturais e conceituais recentes em sua articulação com a escola de educação básica. Foram percebidas mudanças estruturais no que se refere às formas de organização dos “serviços” de educação especial. Com base nos delineamentos da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi formulado no âmbito do Conselho Nacional de Educação um documento contendo Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Tal proposição contém uma distinção entre “serviços educacionais comuns” e “serviços educacionais especiais”, articulando-se às definições gerais no país acerca da educação e, no caso, da educação especial, ser considerada como um “serviço” nos moldes da reforma de Estado empreendida na década anterior. Entre os “serviços educacionais especiais”, no artigo 8º. encontra-se: “serviços de apoio pedagógico especializado, realizados, nas classes comuns”; “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos” (BRASIL, 2001); já no artigo 9º., a referida resolução prevê que, extraordinariamente, as escolas podem criar “classes especiais” (BRASIL, 2001) e, ainda no artigo 10 está considerada a possibilidade de funcionamento de escolas especiais para aqueles 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, [...] (BRASIL, 2001).

Todavia, a proposta de 2001 continha uma diversificação de possibilidades de atendimento correlacionadas a um público-alvo também diverso, o que justificou com aparência técnica a necessidade política de ser mais representativo e coesivo, embora perdendo em precisão conceitual. Registra-se que a proposta de 2001 incorporou todas as formas de atendimento existentes no país e desenvolvidas pelos mais diversos sujeitos políticos, amparando modelos variados de atendimento em coexistência nos sistemas de ensino. Consideramos

que tal política em âmbito nacional, ao normatizar a existência simultânea de diferentes projetos, com pluralidade de tipos de atendimento da educação especial justificada pela diversidade dos alunos, estaria também significando a desigualdade de objetivos e resultados educacionais. A proposta não estaria, desde o início, aberta para a possibilidade de que os estudantes “com necessidades especiais” tivessem uma educação diferenciada e desigual?

A partir de 2003, no âmbito das políticas educacionais proposta na gestão Lula da Silva, inicia um processo de mudança na organização dos “serviços” de educação especial a partir do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Porém, em termos documentais, tais mudanças consolidam-se no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que reúne um conjunto de argumentos que justificam a necessidade de mudanças fundamentais na forma de estruturar o atendimento educacional especializado, não mais de maneira diversificada, mas agora em um padrão único. Apreendemos esse documento como uma estratégia política de produzir um novo consenso articulado, no plano específico, em torno de ideias como o direito à educação dos estudantes da educação especial, a escola regular e o atendimento educacional especializado como forma de atender ao direito à educação, a necessidade de reconhecer a diversidade e as diferenças humanas, a importância dos recursos de acessibilidade. Contudo, no ano de 2008 foi publicado o decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), contendo o mesmo conteúdo do documento anterior, o que, a nosso ver, expressa a fragilidade do consenso perseguido e a necessidade estratégica da coerção legal para levar a cabo o projeto educacional em curso no que se refere à educação especial.⁸

No referido decreto, encontra-se como definição para o atendimento educacional especializado:

Art. 1º, § 1º. Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008b).

Os objetivos propostos para o atendimento educacional especializado são:

Art. 2º. São objetivos do atendimento educacional especializado: I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; 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, 2008b).

⁸ Ainda que o referido decreto tenha sido revogado pelo decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), para fins da análise aqui empreendida fazemos a opção pela sua manutenção como veículo de um conjunto de noções que constituem a política recente e que não foram abandonadas em seu conjunto.

As diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica definem, no seu artigo 2º., a função do AEE como:

[...] 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 (BRASIL, 2009).

Pode-se perceber nos dois documentos a ênfase sobre a “eliminação de barreiras”, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na participação social, mediante a utilização de “recursos de acessibilidade e estratégias”. Compreendemos que essa expressão relacionada aos objetivos do atendimento educacional especializado coaduna com os propósitos da escola capitalista de “inclusão” e “conformidade” ao estabelecido. Faz parecer que a organização social em curso e os processos educacionais a ela relacionados são exitosos, bastando apenas inserir todos os sujeitos humanos nessa corrente única, mediante um processo de “eliminação de barreiras” à “aprendizagem” e à “participação plena”. Apreende-se esse fato como uma estratégia político-ideológica de conformação de uma subjetividade passiva na reflexão dos processos sociais e cooperativa na atuação necessária à resolução de problemas imediatos do cotidiano, os quais contribuem para desfocar a atenção da radicalidade das questões sociais a serem compreendidas e tratadas coletivamente.

O atendimento educacional especializado, com esses objetivos e em contraposição à diversificação de atendimentos da política anterior, está proposto a partir de 2008, como modelo único na sala de recursos multifuncionais.

As mudanças estruturais relativas à organização da oferta no país disputam também as funções designadas para a educação especial. Se, em 2001, a proposta contemplava as funções de “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir a educação comum” (BRASIL, 2001), a partir de 2008 foi dada ênfase às funções de “complementar ou suplementar o ensino regular” (BRASIL, 2008a; 2008b). A função substitutiva foi abolida não exatamente como uma forma de atendimento, mas a ideia em si, trabalhada discursivamente como segregação, foi banida do escopo politicamente correto da proposta. Não se trata aqui de proceder a uma defesa da educação segregada, mas de pontuar que não foram apresentados no discurso político oficial argumentos consistentes e sim uma articulação da matrícula compulsória na escola regular, com frequência na classe comum à bandeira ideológica da inclusão como panaceia para a educação dos estudantes vinculados à educação especial.⁹

Já a função de apoio presente na proposta de 2001, apreendida via a noção de “apoio pedagógico especializado” e que tinha a classe comum como lócus de atuação, prevendo, em tese, a presença de professores de educação especial para um potencial trabalho pedagógico colaborativo, foi redefinida pela retirada de seu conteúdo pedagógico. A nova

⁹ Embora não seja objeto deste trabalho, cumpre ressaltar a redefinição, na última década, do papel das instituições privado-assistenciais que ofertam educação especial, fenômeno merecedor de estudos aprofundados.

função de apoio na classe comum também não manteve o caráter especializado. Agora se trata de uma função de cuidado, relacionada à higiene, alimentação e locomoção (BRASIL, 2010). Consideramos que a mudança relativa a esse aspecto tem relação com as políticas de gestão escolar presididas pela racionalidade do custo/benefício. Não é razoável a expectativa de termos um professor de educação especial em cada classe escolar na qual frequente no mínimo um estudante vinculado à educação especial na atual conjuntura econômica e política. Não se trata de escassez de recursos, mas da forma como esses recursos têm sido apropriados e distribuídos.¹⁰

Por outro ângulo de análise, também não levantamos aqui a presença de professores de educação especial na classe comum para atuar exclusivamente com os estudantes vinculados à educação especial. Propomos o debate justamente para combater esse modelo que está sendo instalado no país mediante o recrutamento de cuidadores que ganham denominações variadas formuladas no âmbito das redes de ensino, contratados de forma precarizada e sem atuação pedagógica. Quais seriam as justificativas consistentes para dispormos de profissionais sem formação pedagógica nas classes comuns do ensino regular? Como sustentar as contratações de profissionais sem formação pedagógica e especializada para uma atuação com estudantes vinculados à educação especial? Importante discussão a esse respeito pode ser encontrada em Martins (2011), Schreiber (2012), Kleber (2015) e Araújo (2015).

Ainda em face às funções enfatizadas para o atendimento educacional especializado na política de educação especial, a partir de 2008, cumpre ressaltar que as noções de complementar e suplementar estão relacionadas às características específicas dos estudantes e não claramente colocadas como complementação/suplementação ao trabalho escolar na classe comum ou à apropriação do conhecimento escolar tal como organizado para cada etapa educacional. O trabalho do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais relaciona-se à complementar/suplementar com “recursos de acessibilidade e pedagógicos”. A nosso ver, a justaposição das atuações de professores com formações distintas e que atuam em espaços diferentes com finalidades distintas não pode ser considerada complementar do ponto de vista pedagógico, mas expressa uma organização gerencial dos “serviços” educacionais.

Consideramos que a articulação pedagógica necessária e fundamental entre classe comum e atendimento educacional especializado precisa ser objeto de discussão, a fim de superar a atual fragilidade que enfrenta mediante as definições propostas ao trabalho a ser realizado no âmbito do AEE. É preciso que as pesquisas evidenciem práticas pedagógicas de professores do AEE e da classe comum que, apesar das condições propostas ao trabalho docente, estejam de fato propondo uma articulação pedagógica com vistas ao processo de escolarização com apropriação do conhecimento escolar.

É importante refletir que a educação especial já vinha sendo tratada como um serviço (BRASIL, 2001), no caso, um serviço educacional especializado complementar, suplemen-

¹⁰ Sugiro ver FATORELLI, Maria Lúcia. A dívida é um mecanismo financeiro que se autorreproduz e autoalimenta, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/26016>. Acesso em 15 de março de 2015.

tar ou substitutivo à educação regular. Agora, o programa de implementação de salas de recursos multifuncionais como lócus privilegiado do atendimento educacional especializado reitera essa compreensão de educação como serviço, mantendo e aperfeiçoando o modelo gerencial de gestão educacional e escolar.

Uma última ponderação a respeito da mudança na estrutura da oferta da educação especial, mas não por isso com menor importância, é o fato de as salas de recursos multifuncionais representarem um incremento de educação especial no espaço público das escolas regulares. Consideramos esse dado como fundamental na organização das lutas por uma educação especial pública, gratuita e de qualidade que leve em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho e de estudo.

MUDANÇAS CONCEITUAIS: ENTRE A ABRANGÊNCIA E O MINIMALISMO

Assim como localizamos mudanças na estrutura, percebemos que tais mudanças foram acompanhadas de alterações na forma de nomear e compreender os processos que embasam as práticas da educação especial. Entre as mudanças conceituais destacamos, em primeiro lugar, a abordagem destinada à perspectiva inclusiva, a denominação relativa aos professores que devem atuar no setor e a definição acerca de quem são os seus estudantes.

A proposta de 2001, a qual continha a ideia de articular a educação especial à educação básica, pode ser identificada com uma face inclusiva, ao considerar que todos os estudantes na faixa etária obrigatória deveriam ser matriculados em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2001). Nesse sentido, a bandeira da educação inclusiva na educação especial tomou a forma de oposição à educação segregada. A política educacional brasileira foi ancorada nesse período no discurso da educação inclusiva, especialmente no que tange à educação básica. Contudo, os mecanismos para evitar e minimizar a “exclusão” da escola não superaram os elementos que geram a desigualdade educacional relacionados a ensinar e aprender que, por sua vez, estão vinculados à dinâmica social vigente. Além disso, naquele período estava previsto no discurso político, ainda que em caráter extraordinário, mas em grande medida no cotidiano da educação especial, o funcionamento de escolas e classes especiais, portanto, de educação substitutiva.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) simbolizou no debate político educacional uma proposta contundente: um documento de conteúdo incisivo, cuja finalidade parece ter sido “educar o consenso” (NEVES, 2005; MARTINS, 2007; 2009) acerca de uma proposta para a educação especial nacional. Contudo, ao não adquirir na correlação de forças políticas a produção do consentimento ativo necessário ao projeto em questão, foi necessário ser contundente no sentido etimológico do termo *contundere*, aquilo que fere, que rompe, na medida em que o mesmo conteúdo político assumiu a forma coercitiva do decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b). As mudanças ou reformulações viriam mediante o cumprimento do referido decreto e do seguimento às orientações sobre como operacionalizar a implementação das políticas nas redes de ensino (BRASIL, 2009). O amálgama para firmar o Programa de Implantação de

Salas de Recursos seria um misto de ideologia inclusiva como aperfeiçoamento/melhoria da sociedade capitalista e da educação pública e de financiamento público creditado exclusivamente ao modelo de atendimento relacionado ao referido programa.

A formulação “educação inclusiva” na educação especial ganha um significado social antagônico a um modelo substitutivo em relação à escola regular e à classe comum. Portanto, combate a educação segregada e a condição de exclusão da escola, mas não constitui, como proposta política, elementos que superem a condição de exclusão na escola (FREITAS, 2002). Compreendemos, portanto, no campo analítico e como luta política, necessário afirmar a insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais.

Ainda que a perspectiva inclusiva na educação no Brasil contribua com a democratização do acesso ao sistema público de ensino e a padrões mínimos de renda, o arcabouço ideológico que a embasa reconhece o direito à educação da classe trabalhadora de forma subalterna, com vistas ao trabalho simples (ALGEBAILLE, 2004). Esse movimento ao mesmo tempo assume um caráter democrático, humanitário, o que favorece a aceitação social das grandes diretrizes que orientam as políticas sociais recentes no Brasil, das quais compreendemos uma ofensiva privatista sobre a educação brasileira.

A perspectiva inclusiva na educação especial brasileira foi, portanto, modificando-se não somente a partir do debate científico da área e dos movimentos políticos internos, mas, sobretudo, em um processo de adequação às grandes diretrizes que orientam as políticas educacionais em sentido mais abrangente.

Consideramos, contudo, importante discutir como tais mudanças corroboram para a configuração de uma perspectiva reducionista da educação especial. Ainda que mantida na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), já bastante reestruturada pelas pressões das políticas mais recentes, a definição de educação especial como “modalidade da educação escolar”, a perspectiva inclusiva contribuiu para a sua redefinição em uma compreensão minimalista como atendimento educacional especializado (VAZ, 2013b).

A redefinição da educação especial como atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais com atuação orientada com base em recursos de acessibilidade e pedagógicos gerou a necessidade de redimensionar os estudantes beneficiários da política. A proposição política de 2001 continha como definição de público-alvo:

Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: 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, 2001).

Havia, contudo, no período posterior à publicação das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, um debate no âmbito acadêmico e no campo de atuação referente à abrangência da definição acerca de quem deveriam ser os estudantes vinculados à educação especial. A diversidade das “necessidades educacionais especiais” poderia ser considerada como para além das condições objetivas de atuação e formação dos professores de educação especial. A documentação representativa da política de educação especial, a partir de 2008, passa a conter e contribuir para consolidar uma mudança conceitual que, se por um lado, incorpora o debate acadêmico-político da área, por outro lado, tem lastro na lógica de redução dos custos do atendimento.

Com essa nova configuração do atendimento educacional especializado a um modelo único baseado mais fortemente em elementos da acessibilidade, com a tendência da ampliação das matrículas mediante a compulsoriedade na faixa etária adequada e o combate à educação segregada, tornou-se uma necessidade política e gerencial restringir as condições humanas identificadas com a educação especial. Ainda que o AEE seja ofertado no âmbito das redes de ensino municipais e estaduais, o papel da União no que se refere ao apoio técnico e financeiro ganha sentido de gestão quando do financiamento e distribuição das salas de recursos multifuncionais no território nacional. Embora a distribuição geográfica, a relação com a densidade demográfica, a análise das proporcionalidades de oferta do AEE em diferentes realidades regionais e locais não sejam objeto deste estudo, consideramos os elementos mencionados importantes para estudos futuros.

Entretanto, consideramos fundamental ressaltar que, a despeito da compulsoriedade de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação na idade considerada adequada pelos regimentos da política educacional em curso, o mesmo não acontece em relação ao AEE. O atendimento não é universalizado, o que leva as redes de ensino a criarem refinamentos na proposição de critérios de seletividade ao mesmo. Novamente podemos recorrer ao conceito de exclusão na escola, uma vez que o estudante está matriculado, frequenta o ensino regular, mas não dispõe de atendimento educacional especializado.

Ao perceber que a universalização do ensino não tem se realizado, depreende-se que os estudantes considerados como elegíveis ao AEE por apresentarem uma das condições humanas consideradas como próprias (BRASIL, 2008b), em primeira instância, podem estar na escola, na classe comum, mas sem acesso ao AEE, como decorrência de não serem elegíveis em outros níveis de análise no interior das redes de ensino. Tal dinâmica corrobora para um processo de responsabilização dos professores regentes da educação infantil e do ensino fundamental pelo desenvolvimento escolar de tais estudantes. Constitui-se em processo no qual, por conta de o aluno não estar vinculado ao AEE, o professor regente das turmas potencialmente atuará sem apoio dos professores do AEE.

Como forma de ampliar o debate aqui proposto, cumpre ainda refletir acerca da mudança conceitual relativa aos professores de educação especial e demais profissionais que atuam no campo. Para seguir a linha de análise que desenvolvemos ao longo da seção, vamos retomar as referências ao professor de educação especial presentes nas Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

Conforme o artigo 8º., a referência principal é o “professor especializado” (BRASIL, 2001), o qual deve atuar na classe comum e na sala de recursos. Na classe comum, há indicação de uma atuação colaborativa do professor especializado em relação ao professor regente, “capacitado”. Já na sala de recursos, o professor especializado deve realizar a “complementação e suplementação curricular”. Também são mencionados intérpretes de códigos aplicáveis e outros profissionais relacionados a apoios. A experiência nas redes de ensino tem demonstrado que a articulação mediante trabalho colaborativo na classe comum não se consolidou, em grande medida, pelos custos econômicos necessários ao provimento de contratações de professores de educação especial para atuar nas classes comuns frequentadas por alunos vinculados à educação especial. Já a sala de recursos revelou-se uma alternativa crescente nas redes de ensino.

A proposição política para a educação especial, a partir de 2008, trouxe redefinições ao professor que atua nesse campo. Para atuar na educação especial, após as diretrizes de 2008, são requeridos professores denominados como “professores que atuam na sala de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2009) e “professores para o exercício da docência do AEE” (BRASIL, 2009). Como as próprias definições permitem perceber, trata-se de um professor definido pelo lócus de atuação, a sala de recursos multifuncionais, e por um conjunto de atribuições agora articuladas pela ideia de “atendimento educacional especializado”.

Ainda cabe um comentário acerca do caráter “multifuncional” do atendimento desenvolvido por esse professor, o qual podemos associar com a noção de polivalência, nesse caso, relacionada às diferentes condições relativas a deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Segundo VAZ (2013b, p. 203), “o professor de EE e o professor do AEE são profissionais diferentes [...] no entanto, nos documentos posteriores a 2008 o professor de EE não é mencionado, cedendo lugar para o professor do AEE no discurso político”. A autora contribui em sua análise para que se perceba um processo de substituição do professor de educação especial, tratado na época como “especializado”, pelo professor do AEE. Tal substituição sugere também que a noção de educação especial, como modalidade da educação escolar, estaria sendo substituída pelo AEE, como uma nova concepção. Vemos tal substituição como preocupante pelo que representa em termos de tecnificação do tra-

balho baseado em recursos de acessibilidade e pedagógicos. Consideramos que o trabalho de educação especial nas redes de ensino exige muito mais dos professores de educação especial, com destaque para uma sólida formação pedagógica.

Assim como no período anterior, estão presentes as referências a profissionais de apoio. Segundo as diretrizes operacionais, “outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009) são necessários. Percebe-se que tais profissionais são cada vez mais demandados nas redes de ensino. Em especial, os profissionais de apoio para atuar com as tarefas voltadas à alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010). Contudo, a presença de tais profissionais na classe comum pode ser pensada como opção mais econômica para as redes de ensino, em comparação com a contratação de professores de educação especial. Estudos têm revelado que aos profissionais de apoio não são exigidas formação específica e atribuições pedagógicas, o que favorece que sua atividade profissional seja realizada em condições de trabalho precário (MARTINS, 2011; SCHREIBER, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a respeito dos determinantes políticos e econômicos da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil foi tomado no presente artigo como objetivo central. Para tanto, foi necessário proceder ao escrutínio de documentos representativos da política de educação especial brasileira recente nas duas últimas décadas, e desenvolver um exercício comparativo entre duas proposições, a saber: as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001) e a Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008a), também analisando o conteúdo do decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b). As análises desenvolvidas foram articuladas às reformas educacionais em curso no país, em seu sentido abrangente e na particularidade de sua expressão na educação especial. Por sua vez, esse movimento analítico foi encaminhado com base nos delimitamentos das políticas sociais, cujo caráter vem sendo alterado em função da ampliação da atuação do mercado em setores como educação e saúde.

As disputas políticas que buscamos expor tomam forma na organização da educação escolar, nas definições acerca de quem são os estudantes e os professores de cada uma das etapas e modalidades da educação nacional. Procuramos, nos limites deste artigo, desenvolver reflexões que contribuam para a apreensão das formas que tais disputas vêm assumindo nas políticas de educação especial.

Como síntese das reflexões aqui apresentadas, destacamos que a compulsoriedade de matrículas de estudantes vinculados à educação especial e a implantação de salas de recursos multifuncionais nas redes públicas de ensino podem ser apreendidas como uma ampliação do caráter público da educação especial. Contraditoriamente, esse fenômeno social concretiza-se quando a educação pública como um todo sofre uma nova e vigorosa ofensiva privatista. Ainda que organizado no espaço público das redes de ensino, sua gestão

também está sendo privada, levando a pensar que o que houve de fato foi uma ampliação da privatização da educação especial que se dá, agora, nas instituições privado-assistenciais e nas escolas públicas regulares das redes de ensino.

No que se refere à organização da educação especial nessa fase, salientamos a mudança de um modelo representado pela diversidade de formas de atendimento, o que poderia ser apreendido como mais democrático, embora reforçando a participação de instituições privado-assistenciais conhecidas pela oferta de educação especial segregada, para um modelo único de atendimento direcionado à diversidade de condições específicas dos estudantes vinculados à educação especial. O modelo de atendimento padrão único pode ser considerado mais abrangente ou mais restritivo, a partir do ponto de vista, se em relação aos estudantes, aos recursos, ou outros parâmetros que sejam utilizados para a análise. Ao relacionar o modelo de atendimento às definições sobre o professor do atendimento educacional especializado, percebe-se a proposição de sua polivalência e de uma atuação restritiva em relação às práticas pedagógicas necessárias ao complemento de fato dos estudos desenvolvidos no âmbito da classe comum.

Contraditoriamente, ao constituir o espaço público das redes de ensino, a educação especial foi concebida de forma minimalista, reduzida a uma forma de atendimento educacional especializado, ao mesmo tempo abrangente em termos da atuação docente, expressando uma exigência diversa para um modelo único. Considerou-se que tal proposição reflete a tecnificação da educação especial, a maximização dos aspectos relacionados aos recursos de acessibilidade e a minimização daqueles relativos à docência. Tais elementos expressam o caráter de precarização do trabalho docente imposto aos professores brasileiros também na educação especial.

As reflexões acerca da organização da educação especial brasileira estão permeadas por mudanças conceituais que corroboram com a educação de um novo consenso na educação especial, com redefinições relativas aos professores e estudantes, aos “serviços”, que culminam em redefinição da própria educação especial que de modalidade passa a ser tratada na proposição política em curso como “atendimento”, assumindo uma concepção minimalista.

As análises aqui empreendidas sinalizam para a necessidade de aprofundamento dos estudos e das lutas por uma educação especial pública, gratuita e de qualidade que leve em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho e de estudo e que tenha por finalidade contribuir com os processos de escolarização dos sujeitos com apropriação real do conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILÉ, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil.** Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2004.

ALMEIDA, Djair Lázaro e ORLANDO, Rosimeire Maria. Inclusão e matrícula de alunos com deficiência nas escolas estaduais: análise em um município paulista. **Comunicações**, Piracicaba, SP, Ano 22, n. 3, p. 239-254, 2015.

ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez., 1996, 36 p.

BRASIL. **Lei Federal 11.274/2006**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.393/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fevereiro, 2006. Disponível em: www.senado.gov.br

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set., 2001b. Seção 1, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº. 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr., 2007c.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**, Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set., 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da Educação, Brasília, DF, 5 out., 2009a. Seção 1, p. 17.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov., 2011a.

BRASIL. SEESP/ GAB. **Nota Técnica nº. 19**, de 8 de setembro de 2010 destinada aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>. Acesso em: 11 maio, 2011.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n. 1, jan./abr., 1996.

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

CARCANHOLO, M. D. Neoconservadorismo com Roupagem Alternativa: a Nova CEPAL dentro do Consenso de Washington. **Revista Análise Econômica**, Porto Alegre, ano 26, n. 49, p. 133-161, mar., 2008.

FATORELLI, Maria Lúcia. **A dívida é um mecanismo financeiro que se autorreproduz e autoalimenta**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/26016>. Acesso em 15 de março de 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 301-327, set., 2002.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação: para além da “forma escola”**. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 20, n. 35, jul./dez., 2010, p. 89-99, Rio Claro, SP.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, Campinas, SP, abr./jun., 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**, 7. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, n.º. 55, nov., 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KLEBER, Rita de Cássia. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?** Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LEHER, Roberto e EVANGELISTA, Olinda. **Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira**. Trabalho Necessário, ano 10, n. 15, 2012.

LIMA, Kátia. **“Terceira via” ou social-liberalismo: bases para a refundação do projeto burguês de sociabilidade**. Universidade e Sociedade, DF, Ano XIV, n. 34, out., 2004.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2016.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**, Juiz de Fora/MG: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial.** Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846),** São Paulo: Boitempo, 2007.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Silvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 17-28, jan./jul., 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley e PRONKO, Marcela. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 97-111, jan., 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês e MARÍN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1.203-1.225, set./dez., 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**, 5 ed., Campinas (SP): Autores Associados, 1999 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out., 2007.

SCHREIBER, Dayana Valéria Antonio Folster. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VAZ, Joana D'Arc. **Educação, Programa Bolsa Família e combate à pobreza: o cinismo instituído.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013a.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.** Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013b.

Submetido em: 13 de abril de 2016

Aceito em: 3 de maio de 2016